

# **„Linguistische Analyse der Zeitperspektivierungen von Menschen mit kognitiven Einschränkungen“**

Wissenschaftliche Arbeit  
im Fach Germanistik

Lehramt an Grundschulen  
Kernfach Deutsch

eingereicht von

**Langholz, Sophie**

geboren am 07.01.1997

Technische Universität Dresden Fakultät Sprach-,Literatur-, und  
Kulturwissenschaft Institut für Germanistik

Erstgutachter: Prof. Dr. Alexander Lasch

Zweitgutachterin: Dr. Regina Bergmann

Dresden, März 2020

## Abkürzungsverzeichnis

bspw. = beispielsweise

ca. = circa

CSW = Christliches Sozialwerk

DIMDI = Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information

ebd. = eben da

Etc. = et cetera

GAT = Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem GbB = Grad der Behinderung

ICD = International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems

LeiSa = Leichte Sprache im Arbeitsleben

MP = Museumspädagogin

TU = Technische Universität

u.a. = unter anderem / und andere

usw. = und so weiter

Vgl. = Vergleiche

z.B. = zum Beispiel

z.T. = zum Teil

## Legende der Schriftarten

<b>Fett gedruckt</b>	= eigene Beispiel (außer in Zitaten)
<i>Kursiv gedruckt</i>	= übernommene Begrifflichkeiten
Abadi Extra Light	= aus Transkript entnommene Passagen

## Transkriptionslegende

In Anlehnung an die GAT 2 Konventionen nach Selting et. al. 2009.

### Ein- und Ausatmen:

°h / h° hörbares Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer

°hh / hh° hörbares Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer

°hhh / hhh° hörbares Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer

### Lachen:

<<lachend> soo > Lachendes bzw. weinendes Sprechen wird als vorangestellte

<<weinend> soo> Beschreibung mit Angabe der Extension erfasst

### Pausen:

(.) Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer

(-) kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer

(--) mittlere geschätzte Pause von ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer

(---) längere geschätzte Pause von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer

(0.4) gemessene Pause von ca. 0.4 Sek. Dauer

### Rezeptionssignale:

hm – einsilbiges Rezeptionssignal

hm\_hm – zweisilbiges Rezeptionssignal

### Unverständlich:

(xxx xxx xxx) – unverständlich mit der Anzahl der Silben

## Inhalt

Abkürzungsverzeichnis .....	II
Legende der Schriftarten .....	III
Transkriptionslegende .....	IV
1. Einleitung .....	3
2. VERSO und Service Learning an der Albrechtsburg Meissen .....	5
2.1 Das Projekt VERSO .....	5
2.2 Service Learning .....	6
2.3 Partizipative Forschung .....	8
2.4 Das Pilotprojekt an der Albrechtsburg Meissen .....	11
3. Arbeitstheoretische Grundlagen .....	14
3.1 Kognitive Einschränkungen .....	14
3.2 Barrierefreie Kommunikation .....	17
3.3 Die linguistische Betrachtung der zeitlichen Konstruktionen .....	22
3.3.1 Kognitive Grammatik .....	22
3.3.2 Der Zeitbegriff im linguistischen Kontext betrachtet .....	25
3.3.3 Das Origo- Modell nach Karl Bühler .....	29
3.4 Zeit als wissenschaftsübergreifendes Phänomen .....	34
4. Praxisbezogener Teil .....	38
4.1 Ablauf des Datenerhebungsprozesses .....	38
4.2 Vorstellung der Probanden .....	40
4.2.1 Proband HM .....	41
4.2.2 Proband SZ .....	41
4.2.3 Proband TF .....	42
4.3 Die Transkription .....	43
4.4 Datenanalyse .....	44
4.5 Aufstellung der Ergebnisse .....	61
4.6 Fazit .....	66
Literaturverzeichnis .....	68
Abbildverzeichnis .....	75
Selbständigkeitserklärung .....	76
Verzeichnis des Anhangs .....	77

## 1. Einleitung

Das deutsche Grundgesetz, das dem alltäglichen Leben der deutschen Staatsbürger:innen zugrundeliegt, sieht die Gleichberechtigung eines jeden Menschen vor. Konkretisiert wird festgehalten, dass

[n]iemand [...] wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden [darf]. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden (Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland 1949: § 3 Absatz 3).

Vor dem Gesetz sind alle deutschen Bundesbürger:innen gleich. Wenn dieser Anspruch für die Judikative, Legislative und Exekutive gilt, sollte er es auch für das alltägliche Leben. Um Studierende dafür zu sensibilisieren, wurde im universitären Rahmen bereits zum zweiten Mal ein Service Learning Seminar der Professur für Germanistische Sprachgeschichte und Linguistik in Kooperation mit dem Christlichen Sozialwerk Dresden angeboten. Diese Seminare geben die Möglichkeit, in direkten Kontakt mit Menschen mit kognitiven und körperlichen Beeinträchtigungen zu treten und einen Beitrag zur inklusiven Teilhabe an der Gesellschaft zu leisten. Beide Projekte fanden im musealen Kontext statt. Der museale Raum, dessen Fokus auf der Vermittlung künstlerischer Ausdrucksformen oder historischen Wissens liegt, bot die optimale Grundlage, um Hürden zu identifizieren und partizipativ Lösungen zu entwickeln. Getreu dem Motto der UN-Behindertenrechtskonvention *Nicht über uns ohne uns!* wurde die Zielgruppe zu jedem Zeitpunkt in die Identifikation der Barrieren und die Entwicklung von Lösungsstrategien zur Verkleinerung dieser mit einbezogen. Beide Pilotprojekte wurden erfolgreich mit der Entwicklung eines Audioguides in verständlicher Sprache abgeschlossen.

Dabei wurden zeitliche Bezüge gesetzt, die oftmals viele Jahrhunderte auseinander lagen. Da die historische Vermittlung fast ausschließlich über die Herstellung bekannter kategorialer Bezüge funktioniert, soll untersucht werden, wie Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen die sprachliche Repräsentation der Zeitperspektive vornehmen.

Um die Heterogenität der Adressat:innengruppen mit in die Untersuchung und Fragestellung einzubeziehen und ihr gerecht zu werden, beschäftigt sich die zweite Fragestellung damit, ob sich die sprachliche Repräsentation der Zeitperspektive in Abhängigkeit des Grades der Behinderung (GdB) und der Behinderungsursache unterscheidet. Die Behinderungsursache wird dabei nicht detailliert betrachtet, sondern grob in pränatal, perinatal und postnatal differenziert. Um eine Aussage darüber treffen zu können, wurden drei Probanden ausgewählt, deren Behinderungsgründe jeweils eine der drei Kategorien abdecken.

Betrachtet man verschiedene barrierefreie Kommunikationsangebote, z.B. dass der Leichten Sprache, so fällt auf, dass empfohlen wird, auf konkrete Jahreszahlen oder Jahrhunderte in Texten zu verzichten (Vgl.:IQ 001). Für die Arbeit nach VERSO-Richtlinien wurden bisher noch keine Festlegungen getroffen. Mit der Analyse des Audiomaterials hinsichtlich der sprachlichen Repräsentation der Zeitperspektive sollen erste Aussagen über das Zeitverständnis der Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen getroffen werden. Daraus abgeleitet soll eine Empfehlung für den Umgang mit zeitlichen Angaben in Texten in einfacher Sprache, die nach VERSO zertifiziert werden, ausgesprochen werden.

Im ersten Teil der Arbeit werden zur theoretischen Grundlegung des Projektes an der Albrechtsburg einige Begrifflichkeiten geklärt. So wird es in diesem Abschnitt jeweils ein Kapitel zum Projekt Verso, eines zum Service Learning und der partizipativen Forschung sowie eines zum Pilotprojekt an der Albrechtsburg geben.

Der zweite Abschnitt umfasst die theoretischen Grundlegungen, die speziell für die thematische Erarbeitung benötigt werden. Im Mittelpunkt stehen dabei die verschiedenen Perspektiven auf Zeit. Der Zeitbegriff, der keiner einheitlichen und allgemeingültigen Definition unterliegt, wird in diesem Teil näher betrachtet. Da sprachliche Konzeptualisierungen und Kategorisierungen auf den Thesen und Modellen der kognitiven Grammatik beruhen, wird diese in einem kurzen Einblick vorgestellt. Daran anknüpfend wird der Zeitbegriff als eine Metapher der Bewegung im Raum unter Bezugnahme auf Lakoff und Johnson näher beleuchtet. Im Zentrum steht nebst Betrachtung der allgemeinen Deixisproblematik auch die Auseinandersetzung mit dem Origo-Modell. An dieses Kapitel schließen sich ein weiteres zur allgemeinwissenschaftlichen Betrachtung der Zeit sowie eines zu den Grundlagen der barrierefreien Kommunikation und des Behinderungsbegriffs an. Die barrierefreie Kommunikation bildet den Rahmen der hier vorliegenden Arbeit, da sie die Regeln und Konzepte stellt, an denen sich orientiert werden soll. Diese Regeln sollen mit Hilfe dieser Arbeit noch weiter präzisiert werden sollen.

Im dritten Abschnitt der Arbeit, dem praxisbezogenen Teil, werden zunächst die drei Probanden genauer vorgestellt. Anschließend wird Bezug auf den Datenerhebungsprozess und auf die Transkriptionen nach GAT2 genommen. Der analytische Teil dieses Abschnittes erfolgt nach dem Origo-Modell Bühlers. Das nachfolgende Kapitel zeigt eine Aufstellung und Zusammenfassung der Ergebnisse. In einem abschließenden Fazit wird eine Empfehlung für die Verwendung von Zeitangaben in Texten in einfacher Sprache gegeben.

## 2. VERSO und Service Learning an der Albrechtsburg Meissen

Es ist ein gesellschaftlicher Auftrag, allen Menschen kulturelle und damit auch gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Insbesondere öffentliche Institutionen wie Museen oder Bildungseinrichtungen, wie Hochschulen und Universitäten, können und müssen dazu beitragen. Vor diesem Hintergrund wurde durch die Technische Universität Dresden, die Albrechtsburg Meissen und das Christliche Sozialwerk ein partizipatives und kooperatives Projekt ins Leben gerufen. Kinder und Jugendliche aus dem Christlichen Sozialwerk und der Sankt Franziskus Förderschule besuchten gemeinsam mit Studierenden der Technischen Universität Dresden museumspädagogisch geleitete Führungen in der Albrechtsburg Meissen. Die dieser Zusammenarbeit zugrundeliegenden Konzepte, Begrifflichkeiten, Voraussetzungen und Projekte werden im nachfolgenden Kapitel beschrieben und erläutert.

### 2.1 Das Projekt VERSO

Laut dem Behindertengleichstellungsgesetz sowie der Barrierefreie[n] – Informationstechnik - Verordnung 2.0, sind seit dem 01.01.2018 alle öffentlichen Institutionen dazu verpflichtet, die bereitgestellten Informationen auch barrierefrei anzubieten (Vgl.: IQ 002). Das Projekt VERSO wird diesen Forderungen gerecht, denn VERSO steht für **verständnisorientierte** und barrierefreie Kommunikation. Das Projekt geht auf den Martinsclub Bremen zurück. Der in Bremen verankerte gemeinnützige Verein wurde 1973 gegründet (Vgl.: IQ 003) und setzt sich seitdem aktiv dafür ein, dass Menschen mit Behinderungserfahrungen ein selbständiges und eigenverantwortliches Leben führen können. Die zahlreichen Unterstützungssysteme des Martinsclub Bremen für Menschen mit Beeinträchtigungen werden von den mehr als 1.000 Mitarbeitern, mit und ohne Beeinträchtigungen, entwickelt, initiiert und betreut. Damit die Zusammenarbeit von Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen gut funktionieren kann, ist die sprachliche Auseinandersetzung ein bedeutender Faktor. Um diese grundlegende Voraussetzung erfüllen zu können, entstand der Bedarf einer für alle verständlichen Sprache. Um diesem Bedarf gerecht zu werden, entstand 2015 das interne Projekt VERSO. Das Referat für Kommunikation des Martinsclubs Bremen entwickelte gemeinsam mit der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel ein Empfehlungswerk für die verständliche Sprache, welches von dem Regelwerk des laienlinguistischen Konzepts der Leichten Sprache abweicht (Vgl.: Heidelberger 2018: 6). Bei dieser kooperativen Zusammenarbeit entwickelten die Studierenden und Lehrenden der Universität Kiel ein Forschungsdesign und führten entsprechende Studien durch.

Die Probanden für diese Untersuchungen wurden vom Martinsclub Bremen gestellt. Des Weiteren erfolgte ein reflektierendes Feedback zum Forschungsdesign und zu den



erzielten Forschungsergebnissen seitens des Martinsclub Bremen. Diese Kooperation wird nun auf die Technische Universität Dresden ausgeweitet, die durch intensive Forschungen zur Syntax und zum Sprachwissen sowie durch umfangreiche Wortschatztestungen weitere Erkenntnisse liefert, die der Weiterentwicklung der verständlichen Sprache dienen (Vgl.: Lasch 2017).



Abb.1: Zertifizierungslogo VERSO

Die Kooperation mit der TU Dresden besteht seit 2018. Seit Ende 2017 baut der MC Bremen sein Dienstleistungsangebot aus und bietet seitdem die Textproduktion in verständlicher Sprache für externe Kunden wie Sozialbehörden oder Vereine an. Auch Schulungen zur Textproduktion in verständlicher Sprache können gebucht werden. Zu diesem Zweck wurde ein eigenes Konzept entwickelt. Neben Schulungen werden auch Zertifizierungen vorgenommen. Um entsprechende Texte als Texte in einem verständlichen Sprachformat zu kennzeichnen, wurde ein eigenes Zertifizierungslogo entwickelt (siehe Abb.1). Aus der Kooperation mit der TU Dresden heraus entstand ein eigenständiges VERSO-Team in Dresden. Das Team der VERSO Dresden gGmbH wird den Bedarf verständnisorientiert produzierter Texte, deren Zertifizierung sowie Schulungen zur Erstellung dieser Texte im Raum Mitteldeutschland decken. Das Ziel von VERSO ist es, stets verständliche, ästhetisch ansprechende sowie standardnahe Texte zu verfassen und damit allen Menschen gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Neben den Menschen mit Beeinträchtigungen sind auch funktionale Analphabeten, Menschen mit Migrationshintergrund sowie an Altersdemenz erkrankte Menschen die Zielgruppe von VERSO (Vgl.: IQ 004). Um das genannte Ziel des Projektes zu erreichen, ist die Kooperation mit der TU Dresden weiterhin ein wichtiger Bestandteil der VERSO Dresden gGmbH, denn auf der Grundlage der universitären Forschungsergebnisse, insbesondere der Wortschatzforschungen, kann das Empfehlungswerk erweitert, verbessert und auf die Textproduktion adressat:innengerechter zugeschnitten werden.

## 2.2 Service Learning

Die Idee zur Auseinandersetzung mit der Thematik des Zeitbewusstseins bei Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen geht auf den Besuch eines Service Learning Seminars zurück. Diese Lehrform ist demnach von Relevanz für die hier vorliegende Arbeit und soll deswegen anschließend kurz erläutert werden.

Der Begriff des *Service Learning* stammt aus der US- amerikanischen Universitätslandschaft und sagt aus, dass der geleistete Dienst am Gemeinwohl in den universitären Unterricht integriert und somit durch eine „*Learning*“-Komponente erweitert wird. Damit wird das freiwillige Engagement der Studierenden zu einem Bestandteil des Lehrcurriculums. Beispielsweise können soziale, kulturelle oder ökologische Projekte thematisch in die universitären Seminare integriert werden (Vgl.: Reinmuth 2007: 13).

*Service Learning* stellt demnach ein pädagogisches Konzept dar, welches im universitären Unterricht eingesetzt werden kann. Seinen Ursprung hat diese Lehrform in den USA, dort hat freiwilliges Engagement in den Gemeinden eine lange Tradition und ist unter den Studierenden weit verbreitet. Laut einer Studie von 1999 engagiert sich jeder zweite Studierende an amerikanischen Colleges und Universitäten für das Gemeinwohl (Vgl.: ebd.). Diese Tätigkeiten, die noch nicht in den Universitätsalltag integriert waren, werden als *Community Service* bezeichnet. Um eine bessere Verbindung des freiwilligen Dienstes am Gemeinwohl und der universitären Lehre zu erreichen, wurden in den 1980er Jahren zwei Organisationen, die *Campus Outreach Opportunity League* sowie *Campus Compact*, gegründet. Beide haben sich zum Ziel gesetzt „[...] nicht nur fachliche Expertise zu fördern, sondern auch die Bereitschaft und Fähigkeit zu stärken, die intellektuellen und materiellen Ressourcen der Hochschulen zum Wohle und zu Stärkung der Community einzusetzen.“ (ebd.: 15). Eine weitere elementare Tradition, die als Grundlage des *Service Learning* gilt, ist die des Erfahrungslernens (*Experiential Learning*). Dieses pädagogische Grundprinzip geht auf den Reformpädagogen John Dewey zurück und beruht auf der Grundidee des Lernens durch konkrete Erfahrung. Das Prinzip des *Service Learning* stellt nun in gewisser Weise eine Synthese aus dem vorgestellten Prinzip des *Experiential Learning* und aus der Tradition des *Community Service* (Vgl.: ebd.: 17) dar.

Die teilnehmenden Studierenden eines *Service Learning* Seminars nehmen regelmäßig an den universitären Lehrveranstaltungen teil und leisten ebenso einen freiwilligen gemeinnützigen Dienst (Vgl.: ebd.). *Service Learning* Seminare können in verschiedenen Fachbereichen angeboten werden und richten sich nach den gesellschaftlichen Bedarfen. Der Ablauf einer so angelegten Lehrveranstaltung kann variieren und ist nicht festgeschrieben. So können die Sozialformen, in denen die Studierenden arbeiten, Einzelprojekte oder Gruppenprojekte, variieren, ebenso wie der zeitliche Ablauf eines solchen Seminars. Es besteht die Möglichkeit, erst einen theoretischen Input abzuhalten und den gemeinnützigen Dienst anzuschließen. Auch eine umgekehrte Variante wird nicht ausgeschlossen. Ebenso ist es legitim, die *Service*-Komponente und den universitären Unterricht parallel ablaufen zu lassen (Vgl.: ebd.: 18). Die Grundprinzipien der Lehrmethode des *Service Learning* werden von Anne Sliwka präzisiert zusammengefasst.

Service Learning – Projekte reagieren auf tatsächlich vorhandene Probleme oder Herausforderungen in der Gemeinde, werden in enger Zusammenarbeit zwischen der Hochschule und ihren Partnern in der Gemeinde koordiniert und durchgeführt, sind curricular verankert bieten strukturierte Möglichkeiten der Reflexion und lassen Studierende ihr erlerntes Wissen und ihre Kompetenzen in authentischen Problemkontexten anwenden (Sliwka 2004: 22).

Seine Legitimierung erhält dieses pädagogische Konzept insbesondere bei Betrachtung der durchgeführten Studien hinsichtlich der Effekte eines *Service Learning* Seminars. Unterschieden wurde dabei in Effekte auf die persönliche und soziale Entwicklung der Studierenden sowie in Effekte der akademischen Entwicklung. Als Vergleichsgruppe

wurden stets Studierende herangezogen, die kein *Service Learning* Seminar besuchten. Dabei fanden Eyler, Giles und Braxton in ihrer Studie von 1997 heraus, dass die politischen und kommunikativen Kompetenzen, Toleranzverhalten, kritisches Denken, das Selbstwirksamkeitsempfinden sowie die Verbundenheit zur Gemeinde, durch das *Service Learning* Seminar positiv beeinflusst wurden (Sliwka 2004: 22f.). Die Ergebnisse, die beim Vergleich der akademischen Entwicklungen erzielt wurden, erwiesen sich als weniger signifikant, aber dennoch hauptsächlich positiv. Beim Messen der akademischen Entwicklung stellte es sich als relevant heraus, welches Messinstrument herangezogen wird. Dennoch wurden positive Entwicklungen in Bezug auf das kritische und analytische Denken, die kritische Reflexion der eigenen Werte sowie das selbstgesteuerte Lernen festgestellt (Vgl.: Reinmuth 2007:24). Die positiven Effekte des pädagogischen Konzepts des *Service Learning* sprechen für eine weitere Etablierung dieser Methodik an deutschen Hochschulen und Universitäten.

Durch den eigenen Besuch einer *Service Learning* Veranstaltung wurde für mich ein absoluter Mehrwert sowohl für mich selbst als auch für die Gesellschaft erkennbar. Daraus ziehe ich die Rückschlüsse, dass eine solche Lehrform auch in der pädagogischen Arbeit mit Schüler:innen eingeführt werden sollte.

## 2.3 Partizipative Forschung

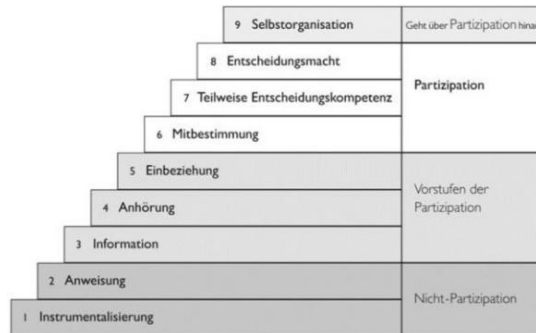
Um dem Anspruch gerecht zu werden, eine gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe für alle Menschen zu erreichen, ist es auch notwendig, allen Menschen die Möglichkeit zur Teilhabe an akademischer Forschung zu geben. An diesem Punkt setzt der *Forschungsstil* der partizipativen Forschung an. Dieser kann als Oberbegriff für die kooperativ partnerschaftlichen Forschungsansätze verstanden werden, die die soziale Wirklichkeit, mit dem Ziel diese zu verstehen und zu verändern, gemeinschaftlich erforschen (Vgl.: Unger 2014: 1). Der grundlegende Ansatz der partizipativen Forschung ist es demnach, „[n]icht Forschung *über* Menschen und auch nicht *für* Menschen, sondern *mit* Menschen [...]“ (Bergold, Thomas 2017: 2, Hervorhebung im Original) zu betreiben. Eine einheitliche Methodologie der auf die Aktionsforschung zurückgehenden Forschungsstrategie gibt es nicht. Da die gewählten Methoden individuell auf das Forschungsprojekt sowie auf die nicht akademischen Partner:innen, die man als Co-Forschende bezeichnet, angepasst werden müssen. Die Nutzung partizipativer Forschungsstrategien ist insbesondere im Bereich der Soziologie, Sozialwissenschaft, Psychologie, Erziehungswissenschaft sowie der Gesundheitsforschung weit verbreitet. Trotz der differenten Anwendungsfelder zeichnet sich dieser Forschungsstil durch drei zentrale Komponenten aus. Diese Komponenten sind die Beteiligung von nicht akademischen Co-Forscher:innen, die individuelle Weiterentwicklung dieser Kooperationspartner:innen durch Lernprozesse, Kompetenzentwicklung sowie individuelle und kollektive Selbstbefähigung und die

parallel zu erfüllende Zielsetzung der Erforschung sowie der aktiven Veränderung von sozialer Wirklichkeit (Vgl.: Unger 2014: 10).

Trotz des international anerkannten und etablierten Ansatzes der partizipativen Forschung ist dieser innerhalb des deutschsprachigen Raumes noch mit Vorurteilen und starker Kritik behaftet, insbesondere beim Einbezug von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen. Häufig wird kritisiert, dass der Fokusgruppe für wissenschaftliches Arbeiten kognitive Fähigkeiten fehlen würden und darunter die Qualität der Forschung leiden könnte. Dies hätte auch zur Folge, dass allgemeine akademische Ansprüche nicht erfüllt werden könnten. Diese nicht evaluierte Kritik, die ein veraltetes Denkmuster erkennen lässt, zeigt sich auch deutlich in der defizitorientierten Denkweise, die stets die Schwierigkeiten, Inkompetenzen und Schwächen der Personengruppe fokussiert. So ist es nicht verwunderlich, dass zahlreiche Studien aus dem deutschsprachigen Raum die Behinderung der Betroffenenengruppe als zentrales personenzentriertes Merkmal visieren und kaum die Be-Hinderungen als sozial determinierte Merkmale oder die Ent-Hinderungen als beeinflussbare Möglichkeiten zum Abbau von Barrieren (Vgl.: Goldbach, Schuppener 2017: 303) betrachtet werden.

Dass partizipative Forschung auch im Bereich der Sprachbarrieren von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen funktionieren kann, zeigt das Forschungsprojekt „*Leichte Sprache im Arbeitsleben*“ (*LeiSa*), welches an der Universität Leipzig durchgeführt wurde. In diesem Projekt arbeiteten Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen als Co-Forschende und universitär Forschende in einer Fokusgruppe über drei Jahre hinweg zusammen (Vgl.: ebd.: 301). In einem kleineren Rahmen und in Bezug auf die einfache Sprache sowie der Sprachbarrieren im musealen Kontext fand ein ähnliches Projekt an der Technischen Universität Dresden statt. Bei diesem wird ebenfalls partizipative Forschung gemeinsam mit Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen praktiziert. Das noch laufende Projekt an der Albrechtsburg Meissen wird an Hand des Stufenmodells der Partizipation nach Prof. Dr. Michael T. Wright (siehe Abb.: 2) analysiert. Das Stufenmodell setzt sich aus neun Stufen zusammen, die jeweils in Bezug zum Ausprägungsgrad der Partizipation gesetzt werden. Im Idealfall werden die Co-Forschenden nicht nur zur Überprüfung der Texte mit einbezogen, sondern von Beginn an auch in die Vorbereitung sowie zur gemeinsamen Erstellung der Ziele und des Forschungsdesigns der Untersuchung. Auch der Beteiligungsgrad und die Höhe der Vergütung sollten im Sinne der Partizipation gemeinsam festgelegt werden (Vgl.: Heidelberger 2018: 17). Nach dem Stufenmodell darf der Grad der Einbringung in das Projekt für Co-Forschende nicht unter Stufe 6, der Mitbestimmung liegen, damit noch von Partizipation gesprochen werden kann.

Abb. 2: Stufen der Partizipation.



Bei einem vorbereitenden Treffen Anfang März 2019 besichtigten die akademisch Forschenden bereits die gesamte Albrechtsburg mit ihren fünf Dauerausstellungen (Vgl.: IQ 006), um eine Vorauswahl der zu besichtigenden Räumlichkeiten zu treffen. Die Weitläufigkeit und die thematisch unterschiedlichen Bezüge der Ausstellungen erforderten eine Selektion seitens der Projektverantwortlichen. Denn eine Besichtigung und anschließende Einigung auf einen thematischen und räumlichen Schwerpunkt wäre aufgrund der heterogenen körperlichen Voraussetzungen sowie der differenten Konzentrationsleistungen der Bezugsgruppe nicht möglich gewesen. Aufgrund dessen konnte eine Mitbestimmung (Stufe 6) in diesem Bereich nicht erreicht werden. Seitens der Projektleitung wurde bereits im Vorfeld telefonischer und persönlicher Kontakt mit den rechtlichen Vertretern:innen der Co-Forschenden aufgenommen und die Rahmenbedingungen geklärt. Alle Co-Forschenden gaben ihr Einverständnis zur Teilnahme am Projekt sowie zur akademischen Nutzung der erhobenen Daten. Das Kennenlernen zwischen den Studierenden und den Co-Forscher:innen erfolgte erst an der Albrechtsburg. Das für eine zielgerichtete und reibungslos ablaufende empirische Erhebung nötige Vertrauen konnte so erst im Laufe der Führung aufgebaut werden. Die Führung selbst wurde von einer Museumspädagogin begleitet. Geleitet wurde der Museumsrundgang allerdings von den Interessen, Fragen und Anregungen der Co-Forschenden, so dass an dieser Stelle die Partizipation durch Mitbestimmung (Stufe 6) erreicht werden konnte. Doch nicht nur an dieser Stelle konnte die Schwelle zur wirksamen Partizipation überschritten werden. Auch beim Schreiben der Texte für den entstehenden Audio Guide erhielten die Co-Forschenden immer wieder Entscheidungsrechte (Stufe 7) über die Formulierung einzelner Passagen. So wurden vermeintlich zu schwere oder zu leichte Wörter und Phrasen mit den Co-Forschenden besprochen und gegebenenfalls durch Wortschatztestungen empirisch belegt. Vor dem Einsprechen der verfassten Objekttexte erfolgte eine Prüfung der Texte durch die Co-Forschenden hinsichtlich ihrer Verständlichkeit und Erfassbarkeit. Eine gemeinsame Erstellung der Objekttexte war aufgrund der mangelnden finanziellen und zeitlichen Ressourcen nicht möglich. Dennoch konnte für das Projekt der barrierefreien Kommunikation an der Albrechtsburg Meissen die sechste Stufe des Stufenmodells der Partizipation nach Wright und damit die Mindeststufe der Partizipation in vielen Teilbereichen des Forschungsprozesses erreicht werden. Ein Ausbau der partizipativen Teilhabe an Kultur und Forschung wird das Ziel für nachfolgende Projekte sein.

## 2.4 Das Pilotprojekt an der Albrechtsburg Meissen

Im Sommersemester 2019 fand das Service Learning Seminar „Verständnisorientierte und barrierefreie Kommunikation“ im Rahmen der Professur Germanistische Linguistik und Sprachgeschichte unter Leitung von Prof. Dr. Lasch statt. Bereits im vergangenen Sommersemester 2018 wurde ein Service Learning Seminar in Kooperation mit dem Albertinum und dem Christlichen Sozialwerk Dresden (CSW) veranstaltet. Anknüpfend an die positiven Erfahrungen und erzielten Ergebnisse, der Entstehung von sechs Objekttexten für einen Audioguide in verständlicher Sprache, fand das Seminar „Verständnisorientierte und barrierefreie Kommunikation“ in erneuter Kooperation mit dem CSW statt. Als neuer Kooperationspartner konnte die Albrechtsburg Meissen gewonnen werden. Ziel dieses Seminars war es, mittels gezielter Beobachtung des Verhaltens sowie der Aufzeichnung sprachlicher Äußerungen der Zielgruppe, herauszufiltern, welche Kunstwerke wie und warum als interessant empfunden werden und welche Hürden innerhalb des Rezeptionsprozesses auftreten. Aus diesen Daten wird anschließend eine adressatengerechte Führung mit verständnisorientierten Texten als Audioguide entwickelt. Die Zielgruppe dabei direkt in die Entwicklung von Inhalten mit einzubinden, ist einzigartig in der deutschen Museumslandschaft (Vgl. IQ 005).

Das Seminar setzte sich zusammen aus den im universitären Kontext abgehaltenen theoriegeleiteten Lehrveranstaltungen, den außeruniversitären Besuchen mit den Proband:innen an der Albrechtsburg Meissen sowie den weitestgehend selbst-gesteuerten und projektbezogenen Werkstatt Sitzungen. In den grundlegenden Theoriestunden wurde das Projekt VERSO sowie das dahinterstehende Konzept und Regelwerk vorgestellt und reflektiert. Neben dem Konzept von VERSO wurde auch die Varietät Leichte Sprache besprochen und analysiert. Auch der Raum, die Albrechtsburg Meissen, in welchem die Datenerhebung stattfinden sollte, wurde vorgestellt. Die Dauerausstellung auf der Albrechtsburg unterteilt sich in fünf Bereiche. Ein Ausstellungsbereich widmet sich dem Adelsgeschlecht der Wettiner, die das im 15. Jahrhundert erbaute Schloss als ihren Stammsitz nutzten (Vgl.: IQ 006). Um dem gewählten Slogan „Trendsetter seit 1471“ (IQ 006), der sich unter anderem auch auf die architektonische Meisterleistung Arnolds von Westfalen bezieht, gerecht zu werden, wird ein weiterer Bereich der Dauerausstellung der Architektur des Schlosses gewidmet (Vgl.: IQ 006). Auch die Lebenswelt des 15. Jahrhunderts soll aufgegriffen werden, so beschäftigt sich ein weiterer Teil der Ausstellung mit dem Wohnen im Schloss (Vgl.: IQ 006). Ab dem Jahr 1710 erlangte die Albrechtsburg Meissen internationale Berühmtheit durch die Nutzung des Schlosses als Porzellanmanufaktur. Diesem Abschnitt der Geschichte der Albrechtsburg wird ein weiterer Teil der Dauerausstellung gewidmet (IQ 006). Sehr typisch für die Albrechtsburg und als sehr interessant für die Proband:innen erwiesen sich die großen Wandbilder entlang der Räumlichkeiten, die die Geschichte der Burg, des Landes Sachsen sowie der verschiedenen Dynastien darstellen und ein

weiterer zentraler Teil der Ausstellung sind (IQ 006). Die Albrechtsburg Meißen hat schon viel in einen barrierefreien Auftritt investiert. So können Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen den Aufzug nutzen, um auf den Burgberg und ins Schloss zu kommen. Ebenfalls wurden 3D-Reliefs von den wichtigsten Wandgemälden angefertigt, die es auch blinden Menschen ermöglichen, diese wahrzunehmen. Auf Anfrage können spezielle Führungen für Menschen mit Beeinträchtigungen mit den Museumspädagogen:innen gebucht werden. Das älteste Schloss Deutschlands bietet demnach optimale Voraussetzungen, um mit Menschen mit Behinderungserfahrung vor Ort zu arbeiten. Damit die Barrierefreiheit des Schlosses auch im sprachlichen Bereich weiter ausgebaut und die kulturelle Teilhabe für jeden Menschen erfüllt werden kann, wurden im zu Grunde liegenden Seminar Themen und Forschungsfragen entwickelt, die es bei der Arbeit mit den Proband:innen zu erschließen galt. Die Themenschwerpunkte, die auch die Schwerpunkte für den späteren Audioguide darstellen, wurden zunächst ohne Beteiligung der Zielgruppe erstellt. Sie dienten aber lediglich der Vorbereitung und Präzisierung der ersten Führung mit den Proband:innen am 13.05.2019 und wurden an die Interessenschwerpunkte und das Vorwissen der Proband:innen noch angepasst. Die Schwerpunkte wurden auf den großen Saal mit Fokus auf die Beinamen an den Wandgemälden gelegt. Des Weiteren wurden die Herrscherstatuen und die Wandgemälde zum Altenburger Prinzenraub, die sich in der großen Hofstube befinden, und die Abbildung eines Ritterturniers sowie die Geschlechterdarstellung und die Raumerfahrung, insbesondere im Zusammenhang mit Musik, fokussiert. Anhand dieser Fokussierungen wurden dann die Erhebungsbögen entwickelt, die den Datenerhebungsprozess unterstützten. Dieser begann am 13.05.2019 und wurde in insgesamt vier Führungen an der Albrechtsburg Meißen realisiert. An diesen Führungen nahmen jeweils mindestens fünf Proband:innen unterschiedlicher Einrichtungen und Grade der kognitiven Beeinträchtigungen, Studierende der Technischen Universität Dresden sowie die derzeitige Museumspädagogin des Schlosses Babara Naundorf teil. Auch die Museumspädagogin erhielt vor Beginn der Führungen den erstellten Erhebungsbogen inklusive Forschungsfragen, sodass sie während der Führungen gezielt auf die gesetzten Schwerpunkte eingehen konnte. Die Proband:innen wurden mit einem Audioaufnahme-gerät ausgestattet, welches sie die gesamte Zeit über trugen. Dieses zeichnete somit die gesamte Führung auf und erfasste die Interessensbereiche, offene Frage sowie Vorwissen und aufgetretene kommunikative Barrieren der jeweiligen Proband:innen. Zusätzlich wurden alle Proband:innen von mindestens einem Studierenden begleitet. Die Studierenden bekamen die ausgearbeiteten Erhebungsbögen, auf denen sie alle relevanten Aussagen und Verhaltensweisen festhielten. Außerdem war es ihre Aufgabe, den Kommunikationsprozess durch gezielte Impulse anzuregen und eventuelle Fragen der Proband:innen zu beantworten. Die erste Führung am 13.05.2019 verlief von Seiten der Museumspädagogin noch sehr starr und nach festen Strukturen, sodass der Zielgruppe wenig Freiraum für Fragen und eigene Interessensschwerpunkte blieb. Für

die kommenden drei Führungen wurde dieses Konzept etwas gelockert und entsprechende Freiräume geschaffen.

Nachdem alle Daten mit Hilfe der Audioaufnahmegeräte und den Erhebungsbögen erfasst wurden, erfolgte deren Auswertung innerhalb der Lehrveranstaltung. Zur Optimierung dieses Prozesses fanden sich die Studierenden wieder in ihren Expertengruppen entsprechend der Themenschwerpunkte zusammen. Innerhalb dieser Gruppen wurden die Audiodaten aufgeteilt, angehört und gegebenenfalls transkribiert. Entsprechend des Fokus der Gruppe wurden anschließend gemeinsam verständliche Texte entwickelt, die die Grundlage des Audioguides darstellen. Die im Seminar entstandenen Texte, wurden vor der abschließenden Entwicklung des Audioguides, von der Redaktion der VERSO Dresden gGmbH überarbeitet und einheitlich gestaltet.<sup>1</sup>

Aus den gesammelten Datensätzen, die bei den einzelnen Führungen entstanden sind, wurden für den weiteren Verlauf dieser Arbeit drei Audiodateien ausgewählt. Bei der Auswahl der Daten wurde darauf geachtet, dass es sich um Aufzeichnungen von Proband:innen mit unterschiedlichen kognitiven Beeinträchtigungen handelt. Diese sollen nun hinsichtlich der verwendeten sprachlichen Repräsentationsformen der zeitlichen Perspektivierung untersucht werden.

---

<sup>1</sup>Der Prozess der Textentwicklung für den zu entstehenden Audioguide wird an dieser Stelle nur kurz zur Gewährleistung der Vollständigkeit angesprochen. Da der Textentwicklungsprozess für die vorliegende Staatsexamensarbeit keine weitere Relevanz aufweist, wird auf eine detaillierte Erläuterung verzichtet.



### 3. Arbeitstheoretische Grundlagen

Das nachfolgende Kapitel wird die arbeitstheoretischen Grundlagen legen. Begonnen wird dabei mit der Erläuterung und Spezifizierung des Begriffes der kognitiven Einschränkungen, der im Zusammenhang mit aufkommenden sprachlichen Barrieren steht, die ebenfalls thematisiert werden. Das Hauptaugenmerk des Kapitels wird auf den zeitlichen Konstruktionen liegen, die nach linguistischer Perspektive und auch allgemeinwissenschaftlich betrachtet werden. In Bezug darauf werden die Forschungsrichtung der kognitiven Grammatik, diverse Zeitkonstrukte sowie das Origo-Modell nach Bühler ausführlich beleuchtet. Auch der zentrale Metaphernbegriff wird aufgegriffen und geklärt.

#### 3.1 Kognitive Einschränkungen

„Der geistig schwache Mensch ist ein Mensch, nichts mehr, aber auch nichts weniger“ (Egg 1975: 10). Dieses Zitat verdeutlicht, dass auch Menschen, die innerhalb der Gesellschaft nicht der allgegenwärtigen Normen entsprechen, dennoch Teil dieser Gesellschaft sind und auch so behandelt werden sollten. Um jedoch die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben für alle Menschen, auch diese mit geistigen Einschränkungen, zu ermöglichen, muss zunächst geklärt werden, was überhaupt eine kognitive Einschränkung und eine geistige Behinderung ist, auf welchen Ursachen eine derartige Beeinträchtigung beruhen und welche Auswirkungen sie haben kann. Dem wird sich das vorliegende Kapitel widmen.

Die Klassifikation der Störungen erfolgt mit Hilfe des International statistical classification of diseases and related health problems- revision 10, kurz ICD-10. Dieses trat am 01.01.1993 in Kraft und wird seitdem alle drei Jahre aktualisiert (Vgl.: DIMDI 1996: 96). Die für die vorliegende Arbeit zu Grunde gelegte Klassifikation stammt aus dem ICD-10, welches am 01.01.2019 in Kraft trat und bis zum 01.01.2022 seine Gültigkeit behält. An diesem Tag tritt das ICD-11 in Kraft. In diesem wurden insbesondere im Bereich der neurokognitiven Störungen zahlreiche Neuerungen vorgenommen. Es werden neue Konzeptualisierungen von neurodegenerativen Erkrankungen etabliert. Das Kapitel *Mental, Behavioural or Neurodevelopmental Disorders*, welches die F-Klassifizierungen des ICD 10 ablöst, fokussiert sich in der neuen Fassung nicht mehr auf das Konzept der „organischen“ Störungen, sondern auf Erkrankungen, deren Leitsymptom eine kognitive Störung ist. Damit wird eine feinere Differenzierung möglich (Vgl.: IQ 011).

Das Kapitel V des ICD-10, welches mit dem F-Code verschlüsselt wird, umfasst Verhaltensstörungen mit psychischen Ursachen. Die F00 bis F09 klassifiziert „eine Reihe

psychischer Krankheiten mit nachweisbarer Ätiologie in einer zerebralen Krankheit, einer Hirnverletzung oder einer anderen Schädigung, die zu einer Hirnfunktionsstörung führt.“ (IQ 011). Dabei wird nochmals in primäre und sekundäre Funktionsstörungen des Gehirns unterschieden. Bei einer primären Hirnfunktionsstörung ist das Gehirn direkt oder mindestens in besonderem Maße betroffen. Bei einer sekundären hingegen ist das Hirn nur als eines von vielen Körpersystemen betroffen (Vgl.: ebd.). Der Klassifikationscode F06. umfasst „[a]ndere psychische Störungen aufgrund einer Schädigung oder Funktionsstörung des Gehirns oder einer körperlichen Krankheit“ (ebd.). Dieser Code beschreibt verschiedene Krankheitsbilder, die ursächlich auf eine primäre Hirnfunktionsstörung zurückzuführen sind. In diesem Bereich findet sich unter F06.7 die leichte kognitive Störung, die gekennzeichnet ist durch Gedächtnisstörungen, Lernschwierigkeiten und Schwierigkeiten bei längerer Konzentration auf eine Aufgabe. Typisch ist, dass eine derartige Störung während oder nach einer Vielzahl von zerebralen oder systemischen Infektionen oder anderen Krankheiten auftritt (Vgl.: IQ 012). Angaben zur Reversibilität sind in diesem Abschnitt nicht zu finden. Eine kognitive Beeinträchtigung kann ebenfalls in Folge eines Schädelhirntraumas auftreten. Näher bezeichnet wird diese Problematik unter dem Code F07.2 „Organisches Psychosyndrom nach Schädelhirntrauma“ (IQ 013). Dieses kann u.a. zu Schwierigkeiten bei Konzentration und geistiger Leistung sowie zu Gedächtnisstörungen führen (Vgl.: ebd.). Auch hier finden sich keine Angaben zur Reversibilität. Im Abschnitt F70.- wird der Fokus auf Intelligenzstörungen gelegt. Die Intelligenzstörung wird als

[e]in Zustand von verzögerter oder unvollständiger Entwicklung der geistigen Fähigkeiten; besonders beeinträchtigt sind Fertigkeiten, die sich in der Entwicklungsperiode manifestieren und die zum Intelligenzniveau beitragen, wie Kognition, Sprache, motorische und soziale Fähigkeiten (IQ 013)

beschrieben. Die Intelligenzminderung wird an Hand standardisierter Intelligenztests bestimmt. Bei einer schweren Intelligenzminderung wird auch von einer schweren geistigen Behinderung gesprochen.

Aufgrund der Verwendung beider Begrifflichkeiten im ICD-10 werden auch in der vorliegenden Arbeit kognitive Beeinträchtigung und geistige Behinderung synonym verwendet. Dabei soll keiner der verwendeten Begriffe eine Stigmatisierung der entsprechenden Personengruppe beinhalten. Ein Mensch gilt als behindert, wenn er länger als sechs Monate aufgrund einer körperlichen, seelischen, geistigen oder Sinnesbeeinträchtigung aufgrund von einstellungs- und umweltlichen Barrieren nicht gleichberechtigt an der Gesellschaft teilhaben kann (Vgl.: SGB IX: § 2). Wird bei einem Menschen eine geistige Behinderung festgestellt, so bezieht sich die Beeinträchtigung auf die Kognition dieser Person. Bei dieser Personengruppe treten Störungen der Informationsverarbeitung auf, die an Hand des ICD-10 bereits näher definiert wurden. Dennoch soll auf eine Definition des Begriffspaares „geistige Behinderung“ verzichtet werden. Die Entscheidung auf eine derartige Definition in dieser Arbeit zu verzichten,

beruht auf der drohenden Stigmatisierung dieser Gruppe, da eine derartige Definition auch immer eine soziale Funktion beinhaltet. Des Weiteren sind die meisten Definitionsversuche defizitorientiert, was mit der Unantastbarkeit der Würde eines jeden Menschen in Konflikt steht. Aufgrund der Klassifikation nach dem ICD-10 und der allgemeinen Definition einer Behinderung, ist dennoch deutlich, auf welche Personengruppe Bezug genommen wird.

Kognitive Störungen können, wie bereits aus dem ICD-10 ersichtlich geworden ist, unterschiedliche Ursachen haben. Dabei gilt allerdings stets, dass sich physische und psychische Komponenten bedingen. Beispielsweise führt bei einer Trisomie 21 die physische Ursache, also das Vorhandensein des dritten 21. Chromosoms auch zu kognitiven Einschränkungen (Vgl.: Suhrweier 1999: 39). Für die vorliegende Arbeit ist der Fokus auf die pränatalen, perinatalen sowie postnatalen Ursachen gelegt. Die kognitiven Einschränkungen eines Probanden beruhen auf pränatalen Schädigungen, die anderen beiden Probanden erlitten post- und perinatale Schädigungen. Unter pränatalen Schädigungen werden solche verstanden, die noch vor der Geburt des Kindes entstehen, bspw. durch Drogen- oder Alkoholkonsum der Schwangeren. Pränatale Schädigungen können aber auch auf Genmutationen oder Stoffwechselerkrankungen zurückgehen. Als perinatale Komplikationen sind solche zu verstehen, die während des Geburtsvorgangs entstehen. Dazu gehören u.a. Sauerstoffmangel oder Geburtstraumata. Auch diese können eine geistige Behinderung zur Folge haben. Postnatale Ursachen, also jene die nach der Geburt entstehen können, sind u.a. entzündliche Erkrankungen des Zentralnervensystems oder Schädel-Hirn-Traumata (Vgl. Speck 2008: 54f.).

Unabhängig von den Ursachen der kognitiven Beeinträchtigung muss festgestellt werden, welche Hirnareale beschädigt wurden. Jeder Bereich im menschlichen Hirn ermöglicht es dem Menschen frei zu agieren und zu handeln, vorausgesetzt es liegt keine Schädigung vor. Betrachtet man die Sprachfähigkeit eines Menschen unter Einbezug des Gehirns, so muss insbesondere die linke Hemisphäre untersucht werden. Besonders hervorzuheben ist dabei die Wernickesche Sprachregion, die ebenfalls in der linken Hemisphäre zu lokalisieren ist. Ist diese beschädigt, kommt es zu massiven Sprachausfällen. Solche Patient:innen sind nicht mehr in der Lage, gesprochene oder geschriebene Sprache zu verstehen oder selbst zu produzieren. Sie bringen lediglich Laute im korrekten Sprachrhythmus zustande. Neben der Wernickeschen Sprachregion ist auch die Brocasche Sprachregion, die ebenfalls in der linken Hemisphäre angesiedelt ist, von Bedeutung. Erleiden Patient:innen Schädigungen dieses Areals, so führt dies zu nicht flüssigen Sprachäußerungen und einer gestörten Grammatik (Vgl.: Thompson 1994: 453ff.). Alle beobachteten Proband:innen waren in der Lage, eigene Sprechäußerungen zu tätigen und fremde Sprachereignisse zu verstehen. Da keine ausführlichen medizinischen Unterlagen der Probanden vorliegen und keine

Informationen zu den Gehirnfunktionen gegeben sind, kann dazu keine Aussage getroffen werden.

Entsprechend der oben genannten Definition gilt ein Mensch als behindert, sobald er länger als sechs Monate an der uneingeschränkten gesellschaftlichen Teilnahme aufgrund körperlicher oder geistiger Schädigungen verhindert wird. Diesen Menschen ist es möglich, einen Antrag auf Feststellung des Grades der Behinderung (GdB) zu stellen. Dieser Feststellung liegt §152 des SGB XI zu Grunde. Dieser Paragraph besagt:

Liegen mehrere Beeinträchtigungen der Teilhabe am Leben in der Gesellschaft vor, so wird der Grad der Behinderung nach den Auswirkungen der Beeinträchtigungen in ihrer Gesamtheit unter Berücksichtigung ihrer wechselseitigen Beziehungen festgestellt (SGB XI: §152).

Für die Berechnung des GdB ist immer die Beeinträchtigung der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben von Bedeutung, nicht die vom Arzt gestellte Diagnose allein. Liegen mehrere Funktionsstörungen vor, wie bei den meisten Proband:innen des Projektes, so wird der GdB anhand der Funktionsstörung gemessen, die den höchsten Einzelwert hat. Die Werte sind in Zehnerschritten von 100 abgestuft. Anhand des GdB wird demnach nicht ersichtlich, wie viel Prozent der Behinderung auf einer kognitiven Einschränkung beruhen. Allein vom Grad der Behinderung kann demnach keine Aussage über die kognitive Verfassung der Proband:innen getroffen werden. Dies ist bei der nachfolgenden Untersuchung zu beachten.

### **3.2 Barrierefreie Kommunikation**

In Deutschland hat jeder Mensch, der aufgrund einer seelischen, geistigen, körperlichen oder Sinnesbeeinträchtigung länger als sechs Monate an der gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe gehindert wird, Anspruch auf zugängliche Kommunikationsangebote (Vgl.: Rink 2019: 38). Doch was genau unter Kommunikation, Kommunikationsbarrieren und daraus abgeleitet barrierefreie Kommunikation ist und welche barrierefreien Kommunikationsmöglichkeiten es gibt, soll im nachfolgenden Kapitel geklärt werden.

Kommunikation ist ein weit gefasster, nicht klar abgrenzbarer Begriff. Kommuniziert wird in verschiedenen Bereichen, so gibt es journalistische Kommunikation, politische Kommunikation, didaktische Kommunikation und noch viele weitere Arten der Kommunikation. Prinzipiell lässt sie sich aber in mündliche und schriftliche Kommunikation untergliedern und weist entsprechend der Konzeptualität unterschiedliche Merkmale auf. Kommunikation wird verstanden als „eine Interaktion mittels Zeichen, die dazu dient, wechselseitig das Verhalten oder das Erleben des jeweiligen Adressaten zu beeinflussen“ (Ballstaedt: 2019: 23). Voraussetzung für das Kommunizieren sind

demnach die Akteure, also Absender:in und Adressat:in der Information. Die Kommunikation ist immer in eine Situation eingebettet und wird von zahlreichen Einflussgrößen determiniert. Bei der mündlichen Kommunikation setzt sich die Situation aus dem Wahrnehmungsumfeld und der sozialen Situation zusammen. Mit dem Wahrnehmungsumfeld ist das jeweilige Setting gemeint, in dem sich die Kommunikationspartner befinden. Innerhalb dieses Settings können sie sich sprachlich orientieren und mit Hilfe von Zeigegesten und deiktischen Ausdrücken kommunizieren. Die soziale Situation, innerhalb der die Kommunikation stattfindet, bringt gleichzeitig soziale Rollen mit sich, die die Kommunikationspartner tragen und nach denen sie sich häufig richten. Die soziale Situation gibt den Gesprächspartnern Auskunft darüber, wie sie sich in der Kommunikationssituation zu verhalten haben. So wird ein Gespräch, unabhängig der Thematik zwischen Arzt oder Ärztin und Patient:in anders ablaufen als eines zwischen zwei Freund:innen. Anders als bei der schriftlichen Kommunikation, in der das gemeinsame Wahrnehmungsumfeld fehlt und sich die Kommunizierenden oft nicht der sozialen Situation, in der sie sich befinden, bewusst sind. Aber auch hier liegt diese zugrunde, denn der oder die Produzent:in des Textes, also der oder die Absender:in, verfasst diesen Text ebenfalls entsprechend des Hintergrundes der Situation. So wird eine universitäre Abschlussarbeit anders kommunikativ konzeptualisiert sein, als ein Brief zwischen Liebenden (Vgl.: ebd.: 23ff.). Für die nachfolgende Auseinandersetzung sind beide Arten der Kommunikation relevant, denn die Audiodateien sind im Rahmen der mündlichen Kommunikation entstanden, sollen aber für die Entstehung niedergeschriebener Texte genutzt werden.

Dass menschliche Kommunikation nicht ohne Hürden vollzogen wird, zeigen alltägliche Missverständnisse sowohl in der mündlichen als auch in der schriftlichen Kommunikation. Derartige Hürden können in den allermeisten Fällen einfach und schnell beseitigt werden. Anders verhält es sich bei Kommunikationsbarrieren, die eine verständnisorientierte und auf Verstehen angelegte Kommunikation fast unmöglich machen. Die eine Kommunikationsbarriere gibt es nicht, denn jeder Mensch, mit all seinen individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt ein unterschiedliches Verständnis davon, was für ihn persönlich zur Barriere wird. So kann auch keine einheitliche und allgemeingültige Lösung für kommunikative Barrieren gefunden werden, denn

[e]ine Barriere kann die Kommunikationsteilnahme von Menschen mit unterschiedlich ausgeprägten Anlagen und Fähigkeiten in verschiedenem Maße und auch in verschiedener Art und Weise beeinträchtigen (Jekat u.a. 2019: 8).

Prinzipiell gibt es zur Lösung dieser Problematik zwei Ansätze. Die Arbeit, die zur Überwindung einer Kommunikationsbarriere notwendig ist, wird vom Absendenden der Information geleistet oder die Arbeit wird vom Rezipierenden der Information geleistet (Vgl.: ebd.: 9). Vor dem Hintergrund der vorliegenden Arbeit wird nachfolgend nur der erste Ansatz betrachtet. Dafür werden zu einem späteren Zeitpunkt noch etablierte

Möglichkeiten vorgestellt, die die Kommunikationsbarrieren verkleinern sollen. Rink und Schubert nennen sieben Typen von Kommunikationsbarrieren. Die *Sinnesbarriere* umschreibt die Beeinträchtigung, der für die Kommunikation relevanten Sinneskanäle. Dazu gehören bspw. die Augen, die Ohren und der Tastsinn. Sind diese nicht funktions-tüchtig entsteht eine erhebliche Beeinträchtigung bei der Kommunikation. Eine Beein-trächtigung durch eingeschränkte Bewegungsfähigkeit der Arme und Beine und damit einhergehend der Möglichkeit des Ertastens von Dingen, sowie verminderte Seh- und Hörleistung lagen bei einigen am Projekt teilnehmenden Proband:innen vor.

Die *Fachbarriere* sowie die *Fachsprachenbarriere* können nicht losgelöst voneinander betrachtet werden. Während sich die Fachbarriere explizit auf fehlendes inhaltliches Fachwissen bezieht, meint die Fachsprachenbarriere die fehlende Kenntnis des fachspezifischen Wortschatzes. Beide werden als Kommunikationsbarrieren festgeschrieben, spielen aber im Untersuchungskontext keine tragende Rolle. Die *Kulturbarriere* bezieht sich auf den gesellschaftlichen und kulturellen Kontext, ohne den die verschiedenen sprachlichen Konzeptualisierungen, bspw. Redewendungen, nicht verstanden werden können. Ohne nötiges Kulturwissen können Sprachbarrieren entstehen. Da man die Konzeptualisierung des Terminus Zeit als etwas Kultur-spezifisches betrachten kann, könnte auch diese Barriere von Bedeutung sein.

Die *Kognitionsbarriere*, welche aussagt, dass die inhaltlichen und fachlichen Aussagen die Verarbeitungskapazität der Betroffenen übersteigt, führt zum Scheitern auf der Verstehensebene. Diese Hürde ist die grundlegende im Untersuchungskontext. Bei der *Sprachbarriere* stellt der Code, also die Sprache als solches das Problem dar, bspw. wenn diese nicht verstanden wird. Dies ist u.a. bei Migranten und Deutsch-lernenden der Fall. Auch diese Barriere kann im Untersuchungskontext vernachlässigt werden.

Die Medienbarriere repräsentiert verschiedene Barrieren. Auch hier kann die Sprache als Problem dargestellt werden, durch die das Medium repräsentiert wird, aber auch das Medium selbst (Vgl.: Rink 2019: 30ff.). Auch diese Kommunikationsbarriere wird nicht weiter betrachtet.

Neben diesen Barrieren sind auch immer das Vorwissen, die Ziele und Erwartungen sowie Interessen der Rezipient:innen relevant für das Verständnis. Die Angebote für Barrierefreie Kommunikation richten sich an unterschiedliche Zielgruppen. Bei allen bedarf es einer individuellen Analyse der relevanten Sprachbarrieren, denn nicht alle sind für die entsprechende Adressat:innengruppe von Bedeutung.

In Deutschland lebten im Jahr 2017 rund 7,8 Millionen schwerbehinderte Menschen (Vgl.: IQ 014). Es gibt keine genauen Zahlen über die prozentualen Angaben, wie viele davon an einer kognitiven Beeinträchtigung leiden. Es ist aber davon auszugehen, dass auch diese Zahl erheblich ist. Neben den Menschen mit geistiger Behinderung leben auch circa 7,5 Millionen Menschen (Vgl.: Rink 2019: 36) in unserer Gesellschaft, die an funktionalem Analphabetismus leiden und aufgrund dessen Schwierigkeiten bei der

gesellschaftlichen Teilhabe haben. Barrierefreie Kommunikation soll allen Menschen, insbesondere Menschen mit Behinderungs- und Migrationserfahrungen sowie funktionalen Analphabeten aber auch altersdementen Menschen, die aktive Teilhabe an der Gesellschaft ermöglichen, die durch kommunikative Prozesse geprägt ist. Sowohl der Begriff der Barrierefreiheit, also auch der der Kommunikation sind weitgefächert und durch die UN-Behindertenrechtskonvention unzureichend definiert. Wird im Folgenden von Barrierefreier Kommunikation gesprochen, liegt der Begrifflichkeit stets die Definition von Rink und Maaß zugrunde.

Barrierefreie Kommunikation umfasst alle Maßnahmen zur Eindämmung von Kommunikationsbarrieren in unterschiedlichen situationalen Handlungsfeldern. Kommunikationsbarrieren können mit Blick auf die Sinnesorgane und/oder die kognitiven Voraussetzungen der Kommunikationsteilnehmer(innen) bestehen sowie mit Blick auf die sprachlichen, fachsprachlichen, fachlichen, kulturellen und medialen Anforderungen, die Texte an die Rezipient(inn)en stellen. Kommunikationsbarrieren entstehen immer dann, wenn Kommunikationsangebote nicht in der erforderlichen Weise an die Zielsituation und die intendierte Adressatenschaft angepasst sind (Maaß u. Rink 2019: 20).

Wir leben in einer Informationsgesellschaft, in der das Informiertsein und das Sich-informieren immer größere Bedeutung zugeschrieben bekommen. Insbesondere vor diesem Hintergrund werden Menschen, die sich nicht selbständig informieren können, weil die kommunikativen Barrieren unüberwindbar sind, exkludiert. Im Rahmen der Barrierefreien Kommunikation hat sich das Konzept der Leichten Sprache etabliert, um diesem exkludierenden Prozess entgegenzuwirken. In diesem Kontext kommt es immer wieder zu begrifflichen Unklarheiten zwischen leichter Sprache, einfacher Sprache, bürgernaher Sprache und weiteren Konzepten, die der besseren Verständlichkeit dienen sollen. Leichte Sprache ist ein von der Betroffenenengruppe angeregtes und von ihnen verbreitetes Konzept. Es wird nach dem Netzwerk Leicht Sprache definiert als

[...] eine sehr leicht verständliche Sprache. Man kann sie sprechen und schreiben. Leichte Sprache ist vor allem für Menschen mit Lern-Schwierigkeiten. Aber auch für andere Menschen. Zum Beispiel für Menschen, die nur wenig Deutsch können. Für Leichte Sprache gibt es feste Regeln. Menschen mit und ohne Lern-Schwierigkeiten haben die Regeln gemeinsam aufgeschrieben. Jeder kann die Regeln für Leichte Sprache lesen (IQ 015).

Nach Bredel und Maaß erfüllt die Leichte Sprache drei grundlegende Funktionen, die den Gedanken der Inklusion aller Menschen auch in sprachliche Prozesse verdeutlichen. Dazu gehört die Partizipationsfunktion, da Leichte Sprache der Betroffenenengruppe eine Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht (Vgl.: Bredel, Maaß 2016: 10f.) Neben dieser Funktion wird auch die Lernfunktion genannt. Denn es sollen möglichst alle Informationen aus den Ausgangstexten übernommen werden. So werden neue Wissensbestände vermittelt und neue Lernimpulse gesetzt (Vgl.: ebd.: 56). Als dritte Funktion machen Bredel und Maaß die Brückenfunktion fest. Mit dem Anspruch Texte in Leichter Sprache nicht isoliert vom Original zu betrachten, sondern als Ergänzung, wird die parallele Nutzung der Texte möglich und schafft so Brücken

(Vgl.: ebd.: 57). Die erste Funktion die Bredel und Maaß festmachen, verdeutlicht die Relevanz der Thematik, denn gesellschaftliche Teilhabe ist nur möglich, wenn jeder Mensch die Möglichkeit bekommt, sich selbstständig informieren zu können, Texte zu rezipieren und sich eine eigene Meinung zu bilden. Vor diesem Hintergrund wurde 2006 die Leichte Sprache vom Netzwerk Leichte Sprache, welches sich aus der Vereinigung People First ausgründete, eingeführt und etabliert (Vgl.: Lasch 2017: 275). Es wurde ein Regelwerk entwickelt, an dem sich beim Schreiben Leichter-Sprache-Texte orientiert werden soll und anhand dessen gemeinsam mit der Betroffenen-Gruppe die Texte überprüft und verifiziert werden. Als problematisch erweist sich dieser Prozess, da nicht alle als Zielgruppe definierten Personengruppen in die Überprüfung einbezogen werden. So werden als Zielgruppe Menschen mit Lernschwierigkeiten<sup>2</sup>, Demenzkranke, „Menschen, die nicht so gut Deutsch sprechen“, „Menschen, die nicht so gut lesen können“ und Hörgeschädigte (Vgl.: Bock 2019a: 19) genannt. An der Überprüfung der Texte hinsichtlich ihrer Verständlichkeit nehmen allerdings fast ausschließlich Menschen mit kognitiven Einschränkungen teil. Aufgrund der starken Heterogenität der Zielgruppe, auch innerhalb der einzelnen Personengruppen, ist es kaum möglich, die Bedürfnisse der Zielgruppe zu erfüllen (Vgl.: Lasch 2017: 281). So hat man in Forschungssettings herausgefunden, dass selbst die eigentliche Zielgruppe die Texte, welche regelkonform entstanden sind, als zu leicht empfindet (Vgl.: ebd.: 280). Hinzu kommt noch die Stigmatisierung, die aufgrund des abweichenden Textformates entsteht und die Rezipient:innen dieser Texte als vermeintlich „dumm“ outet. An dieser Stelle greifen die Formate der einfachen Sprache ein. Wie oben bereits erwähnt, gibt es aufgrund der spärlichen Forschungslage in diesem Bereich Schwierigkeiten bei der Abgrenzung dieser Begriffe. Zurückgegriffen wird hier auf eine Definition von Gudrun Kellermann. Diese beschreibt die einfache Sprache in Bezug zur Leichten Sprache und arbeitet bei ihrem Definitionsversuch die Unterschiede heraus. So sei die einfache Sprache in ihrem Sprachstil komplexer als die Leichte Sprache und ermögliche mehr Freiheiten hinsichtlich der Gestaltung und Formulierungsmöglichkeiten (Vgl.: IQ 017). Bettina Bock ergänzt den Unterscheidungsversuch der beiden Konzepte noch hinsichtlich der Regeln. Denn für die einfache Sprache gibt es keine vergleichbare Kodifizierung der Regeln und Normen. Wobei auch die der Leichten Sprache umstritten sind, da sie nicht empirisch überprüft worden sind. Auch fehlt die konkrete Fassbarkeit einiger Regelformulierungen, denn es ist nicht empirisch überprüfbar was „bekannte Wörter“ (Vgl.: IQ 016) für die einzelnen Individuen der Personengruppe ist. Außerdem werden teilweise auch Texte verifiziert, die eigentlich nicht regelkonform formuliert wurden (Vgl.: Bock: 2019b: 11). Ein weiteres Unterscheidungskriterium ist das Format der Texte. Die Texte in einfacher Sprache sind enger am Originaltext angelehnt und

---

<sup>2</sup> Gemeint sind hier Menschen mit kognitiven Einschränkungen. Die Personengruppe selbst bevorzugt die Bezeichnung Menschen mit Lernschwierigkeiten. Da diese Bezeichnung rechtlich und wissenschaftlich sehr umstritten ist, wird sie in dieser Arbeit nur im Rahmen von Zitaten oder Vergleichen genutzt.



bergen aufgrund dessen nicht so hohe Stigmatisierungsgefahr (Vgl.: Bock 2019a: 21). Ein Projekt, dem die einfache Sprache zugrunde liegt, ist das Projekt VERSO (siehe Kapitel 2.1). Im Unterschied zur Leichten Sprache, ist VERSO kein laienlinguistisch entwickeltes Konzept, sondern steht im ständigen universitären Austausch. Die von VERSO formulierten Empfehlungen stützen sich auf die an den Universitäten erlangten Forschungsergebnissen. Aufgrund dessen gibt es bei VERSO, im Gegensatz zum Netzwerk Leichte Sprache, die das Verwenden von Jahreszahlen ausdrücklich verbieten (Vgl.: IQ 001) auch noch keine konkreten Aussagen über das Nutzungsverhalten von Jahreszahlen und Zeitangaben. Die hier vorliegende Arbeit soll einen ersten Einblick in die sprachliche Repräsentation der Zeitperspektive von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen geben.

### 3.3 Die linguistische Betrachtung der zeitlichen Konstruktionen

Der Zeitbegriff als solcher kann aus vielfältiger Perspektive betrachtet werden. In diesem Kapitel wird der Fokus auf die linguistische Betrachtungsweise gelegt.

#### 3.3.1 Kognitive Grammatik

Die kognitive Linguistik, die sich allgemein gesprochen „mit Sprache als einem bestimmten Teil der Kognition beschäftigt“ (Schwarz 2008: 41) untergliedert sich in verschiedene miteinander in Beziehung stehende Ansätze, einer davon ist die Kognitive Grammatik. In Anlehnung an Gerd Rickheits einführendes Werk *Kognitive Linguistik: Theorien, Modelle, Methoden*, in welchem er den Begriff der kognitiven Linguistik erläutert, indem er selbigen zunächst auseinandernimmt und die Begriffe der Kognition und der Linguistik getrennt voneinander beleuchtet, soll an dieser Stelle nach demselben Prinzip verfahren werden.

Der Begriff Kognition, welcher als Sammelbegriff der informationsverarbeitenden Prozesse verwendet wird (Vgl.: IQ 007), ist vom lateinischen Begriff *cognoscere* abgeleitet. Dieser bedeutet so viel wie erkennen, kennenlernen und wahrnehmen (Vgl.: Rickheit, Weiss, Eykmeier 2010: 9). Die menschliche Kognition bezieht sich demnach auf die Prozesse des Wahrnehmens, Lernens sowie der Informationsverarbeitung. Neben diesen prozessualen Vorgängen ist auch die Speicherung des Wahrgenommenen im Gedächtnis ein zentrales Element der Kognition (Vgl.: ebd.: 15).

Der Grammatikbegriff, der vom griechischen *gramma* (Buchstabe) abgeleitet wurde und demnach etymologisch als *Buchstabenlehre* übersetzt werden könnte, wurde

durch die lateinische Bezeichnung der *ars grammatica* erweitert und übersetzt mit *Sprachlehre* oder *Sprachkunst* (Vgl.: Imo 2016: 5). Definiert wird er als

[...] eine **Sammlung von Aussagen über den Bau einer Sprache**. Die zwei zentralen Komponenten, die den formalen Kern einer Sprache ausmachen, bestehen aus

- **dem Lexikon** (also der Sammlung aller Wörter einer Sprache) und
- **den grammatischen Regeln**, d. h. den Regeln, die festlegen, wie die Wörter miteinander kombiniert werden können (ebd.: 5, Hervorhebungen im Original).

Grammatik, ist demnach ein unverzichtbares Ordnungssystem, ohne das Kommunikation nicht funktionieren würde. Verbindet man nun diese beiden elementaren Begrifflichkeiten miteinander, lässt sich herleiten, dass die kognitive Grammatik versucht, die Bedeutungshaftigkeit sowie die Konzeptualisierungen des sprachlichen Ordnungssystems in Bezug auf kognitive Prinzipien, bspw. der Wahrnehmung, zu beziehen und an Hand dessen zu erläutern (Vgl.: IQ 008).

Die kognitive Grammatik basiert auf der Grundannahme, dass Sprache von Natur aus symbolisch ist (Vgl.: Taylor 2002: 20). Taylor bezeichnet diese zugrundeliegende Annahme als *symbolic thesis*. Diese geht wiederum davon aus, dass jede sprachliche Äußerung durch die in Abbildung 3 gezeigte Struktur organisiert ist.

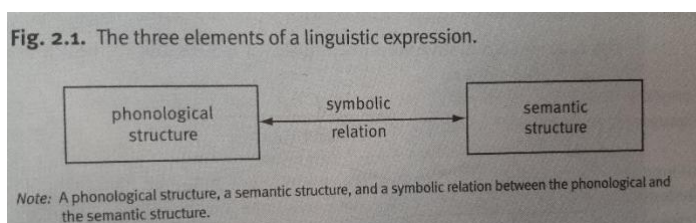


Abb.3: The three elements of a linguistics expression.

Des Weiteren stellt die kognitive Grammatik den Anspruch, dass durch die in Abbildung 3 gezeigten Arten von Entitäten (phonetische Struktur, semantische Struktur und symbolische Beziehung) eine Sprache erschöpfend beschrieben werden kann (Vgl.: ebd.: 21). Des Weiteren verfolgt die kognitive Grammatik das Ziel, die Sprache an Hand eines Modells zu beschreiben, da die Sprache als holistisch zu begreifen ist.

Es wird auch davon ausgegangen, dass die verschiedenen Einheiten einer Sprache durch Relationen miteinander verknüpft sind, „[...] whether these be phonological, semantic oder symbolic“ (ebd.: 22). Neben diesen Annahmen wird die sogenannte These des sprachlichen Relativismus des Denkens, besser bekannt als die Sapir- Whorf- Hypothese, die aussagt, dass die Sprache das Denken beeinflusst, als die Grundlage der kognitiven Grammatik bezeichnet (Vgl.: Wildgen 2008: 10f.). Denn innerhalb des Wissenschaftszweigs der kognitiven Grammatik wird Sprache als eine Reihe von Ressourcen betrachtet, die als Mittel der Symbolisierung des Denkens genutzt werden (Vgl.: Taylor 2002: 30).

Die noch recht junge kognitionswissenschaftliche Disziplin beschäftigt sich neben den klassischen grammatischen Kategorien der Wortarten (Substantive und Verben) sowie der Satzstrukturen auch mit den Phänomenen der figurativen Sprache, wie beispielweise Lakoffs Auseinandersetzung mit Metaphern. Wolfgang Wildgen nennt in seiner Einführung in die kognitive Grammatik als Themenschwerpunkte die Konstruktionsgrammatik u.a. nach Fillmore, die kognitive Bildsemantik nach Langacker, die Raum- und Prozessesemantik nach Talmy sowie die kognitiven Modelle und Metaphern nach Lakoff. Ein weiterer Schwerpunkt der kognitiven Grammatik ist die Auseinandersetzung mit sprachlichen und kognitiven Kategorisierungen. Insbesondere die Kategorien des Raumes und der Zeit und deren Erforschung sind relevante Forschungsbereiche der kognitiven Grammatik. In diesem Zusammenhang sind besonders die Linguisten Ronald Langacker, George Lakoff, Vyvyan Evans sowie John Taylor zu nennen, sie gelten als bedeutende Vertreter der kognitiven Grammatik. In Bezug auf die Kategorien der Zeit und des Raumes wird auch Karl Bühler genannt, der als Sprachtheoretiker mit seinem Origo-Modell und der Entwicklung einer neuen Deixistheorie eine Grundlage für die Beschäftigung mit Raum und Zeit auch für die kognitive Grammatik legte. Die Konzepte *Joint Attention*, *Coordinated Group Cognition* und *Mutually Shared Attention* gelten als Grundkonzepte für sprachliche Perspektivierungen und somit auch als Grundlage für die Raumproblematik, mit der immer auch ein Zusammenhang mit der Konzeptualisierung von Zeit einhergeht. Das Konzept der *Joint Attention*, welches auf Michael Tomasello zurückgeht, beschreibt die menschlich gerichtete Wahrnehmung immer mit dem Ziel eines sich gemeinsam etablierten Aufmerksamkeitsfokus. Dieses Modell sagt aus, dass zwei Personen ein Objekt fokussieren. Person A weiß, dass Person B denselben Gegenstand fokussiert. Den beiden Partnern ist bewusst, dass der Gegenstand gemeinsam fokussiert wird und dass beide Partner dies mit einer bestimmten Intention tun. Aufgrund dieses gegenseitigen Wissens um die Fokussierung des Objektes, wird das gedankliche Einnehmen einer anderen Perspektive möglich (Vgl.: Tomasello 2014: 120ff.). Das Konzept der *Mutually Shared Attention* geht noch einen Schritt weiter als das Vorangegangene, denn es geht davon aus das Partner A weiß, das Partner B davon weiß, dass A den Gegenstand ebenso fokussiert. Das ermöglicht es den beiden Partnern über den Gegenstand, der wissentlich fokussiert wurde, zu kommunizieren auch wenn das Fokusobjekt nicht mehr im Aufmerksamkeitszentrum der beiden Betrachtenden liegt (Vgl.: Verhagen 2015: 237f.). Das Modell der *Coordinated Group Cognition*, beschäftigt sich mit der sprachlichen Perspektivierung von Gruppen. Diese Gruppe bildet dann eine kognitive Einheit, d.h. dass nicht die einzelnen Ziele der individuellen Gruppenmitglieder verfolgt werden, sondern ein gemeinsames Ziel, welches als Gruppenziel dient. Ausgangspunkt ist auch hier ein fokussiertes Zielobjekt, welches von den Individuen betrachtet wird. Dabei wissen alle Individuen, dass die Gruppenmitglieder wissen, dass sie dieses Objekt ebenfalls fokussieren. Die Besonderheit ist, dass hierbei nicht die Perspektivierungsleistung des Einzelnen ausschlaggebend ist, sondern die der Gruppe.

Die Perspektive der Gruppe muss dabei nicht konform sein mit der des Einzelnen (Vgl.: Verhagen 2015: 238f.). Köller greift das weit diskutierte Feld der sprachlichen Perspektivität in seinem umfangreichen Werk „Perspektivität und Sprache“ auf. Dort nimmt er eine Unterscheidung der Perspektivität in kognitive und kommunikative Perspektivität vor. Die kommunikative Perspektivität fragt nach der Wahrnehmungsperspektive des jeweils Sprechenden und geht von der Objektivierung der Vorstellungsinhalte dieser Perspektive heraus aus (Vgl.: Köller 2004: 21). Die kognitive Perspektive hingegen fragt nach den Konzepten und Mustern, die hinter der sprachlichen Äußerung stehen. Es wird also die kognitive Leistung hinterfragt, die hinter der sprachlichen Perspektivierung steckt (Vgl.: ebd.: 22). Diese basalen Konzepte der sprachlichen Perspektivität dienen nun als Grundlage des zeitlichen Perspektivwechsels und der damit verbundenen Fragen, ob diese Muster und Konzepte auch bei Menschen mit kognitiven Einschränkungen vorhanden sind und sie die Perspektivierungsleistung vollbringen können.

### 3.3.2 Der Zeitbegriff im linguistischen Kontext betrachtet

Zeit kann nicht nur aus verschiedenen Perspektiven heraus erforscht und betrachtet werden, sie eröffnet zugleich eine Perspektive, aus der etwas betrachtet werden soll. Sie ist auch nicht einfach definierbar, deswegen existieren zahlreiche Modelle und Erklärungsansätze, die versuchen dieses Phänomen erfassbar zu machen. Im Bereich der Linguistik erfolgt die Erforschung der Zeit mit dem Fokus der Manifestation dieser in Sprache und Denken. Nachfolgend werden verschiedene Erklärungsansätze benannt und kurz erläutert<sup>3</sup>.

Für ein besseres Verständnis der nachfolgenden Annahmen soll zunächst der Metaphernbegriff geklärt werden. „Wer auch immer denkt, *strukturiert* den *Kosmos* seines Bedeutungs*universums* durch Metaphern; er denkt *über* etwas nach, *schiebt* andere Gedanken *beiseite*, gibt seinen Ideen eine *Form* oder *hängt* sie an einem *Punkte auf* oder verwendet eine *Perspektive*“ (Buchholz 1998: 7, Hervorhebungen im Original). Metaphern ermöglichen es den Sprechenden, eine Sache oder einen Vorgang (im hier vorliegenden Fall die Zeit) durch Begriffe einer anderen Sache oder eines anderen Vorgangs (hier die des Raumes) verstehen und erklären zu können (Vgl.: Lakoff und Johnson 2018: 13). Sie gehen auch davon aus, dass der Mensch seine Erfahrungen mit Hilfe von Metaphern konzeptualisiert. Ebenso werden durch sie unsere Vorstellungen und Orientierungen im Alltag strukturiert (Vgl.: ebd.: 53).

---

<sup>3</sup> An dieser Stelle geht es nicht um die Vollständigkeit der Forschungsansätze zum Zeitbegriff, es soll lediglich ein Überblick zu diesen gegeben werden.

Die Beschreibung und Konzeptualisierung von Zeit wäre ohne den Raumbegriff nicht denkbar. Aufgrund dessen wird den Erläuterungen zur Metaphorik von Zeit eine kurze, nicht auf Vollständigkeit ausgelegte Auseinandersetzung mit dem Raumbegriff vorangestellt. Raum gilt ebenso wie Bewegung und Zeit als einer der zentralen Aspekte der kognitiven Grammatik. Räumliche Bezüge gelten als basale Voraussetzungen für weitere sprachliche Konzeptualisierungen, wie z.B. die der Zeit. Der Raum gilt demnach als einer der Grundbausteine der kognitiven Linguistik und stellt das grundlegendste Wahrnehmungskonstrukt dar (Vgl.: Coventry 2015: 490). Spatiale Relationen bilden die Grundlage für andere sprachliche Konzepte. Zu diesen räumlichen Relationen gehören die Einhegung, die Kontiguität, die Stützung sowie die Vertikalität (Vgl.: ebd.: 491). In Bezug auf die Deixisproblematik, für die der Raum ebenfalls als grundlegende Kategorie gilt, muss dessen Dreidimensionalität als Besonderheit angesprochen werden. Denn Raum erstreckt sich über die vertikale, sagittale und transversale Ebene (Vgl.: Evans 2015: 517). Die dimensionale Erstreckung zieht Besonderheiten bei der deiktischen Ausdruckweise nach sich. Die linguistische Auseinandersetzung mit Raum bezieht sich stark auf die sprachliche Umsetzung der räumlichen Vorstellung bspw. durch Demonstrativpronomina in Anlehnung an Diessel 1999/2006. Abschließend lässt sich sagen, „one can define spatial language as language that enables a hearer to narrow a search (usually visual) for the location of an object [...]“ (Coventry 2015: 491).

Ronald Langacker stellt zunächst grundlegend fest, dass Zeit und Raum basale und konzeptuelle Domänen sind. Also solche, die in der menschlichen Wahrnehmung eine zentrale Rolle einnehmen (Vgl.: Langacker 1987: 149). Einen der bekanntesten Ansätze der linguistischen Forschung zur Dimension Zeit liefern George Lakoff und Mark Johnson, die Zeit als eine Metapher von Bewegung im Raum abstrahieren. Sie setzen eine starke, nicht trennbare Korrelation von Raum und Zeit voraus, denn

[v]ery little of our understanding of time is purely temporal. Most of our understanding of time is a metaphorical version of our understanding of motion in space“ (Lakoff, Johnson 1999:139).

Eine wichtige Grundlage dieser Annahme, die die zeitliche Repräsentation als einen kognitiv verankerten Prozess deutlich macht, ist der Wahrnehmungsprozess. Denn Lakoff und Johnson gehen davon aus, dass Zeit nur dann entsteht, wenn zwischen Ereignissen Beziehungen ausgemacht werden können und diese abstrahiert werden. Dies geschieht auf der Grundlage der Wahrnehmung der äußeren Welt. Es werden also Beziehungen abstrahiert, anschließend werden diese in räumlichen Korrelationen strukturiert. Erst dann können sie konzeptualisiert werden und erst wenn sie konzeptualisiert sind, können sie erlebt werden (Vgl.: Evans 2015: 510). Sie präzisieren die Relation zwischen Raum und Sprache folgendermaßen: „What we call the domain of time appears to be a conceptual domain that we use for asking certain questions about events through their comparison to other events“ (Lakoff und Johnson 1999: 138). Sie

stellen damit fest, dass das, was wir als Zeit definieren vielmehr ein Konzept ist, welches die Verbindung zwischen Ereignissen darstellt und keine Domäne an sich. Es wird vom Raum als grundlegende Kategorie ausgegangen, auf der die Dimension der Zeit aufbauen kann.

Neben dem Erklärungsansatz Lakoffs haben sich weitere Linguisten mit diesem Problem auseinandergesetzt. So stellte Grady 1997 fest, dass Raum und Zeit qualitative Unterschiede aufweisen. Denn Zeit beruht auf phänomenologisch realen Erfahrungen aber gleichzeitig auch auf subjektiven. Im Gegensatz dazu würden die räumlichen Konzepte auf sensorisch-motorischen Erfahrungen beruhen (Vgl.: Evans 2015: 510). Auch Moore (2006) übt Kritik an der Annahme von Lakoff und Johnson und sieht die Zeit als ebenso grundlegend an wie den Raum. Metaphern würden lediglich dem Zweck dienen, die Konzeptionen zugänglicher zu machen, aber nicht diese erst zu erschaffen (Vgl.: ebd.). Ähnlich argumentiert auch Vyvyan Evans, der Zeit allerdings unter Bezugnahme lexikalischer Konzepte analysiert. Er vertritt die Ansicht, dass Zeit auf neurologischer Ebene grundlegender sei als Raum, da sie es den Menschen erleichtert, Dinge wahrzunehmen, zu interagieren, zu antizipieren und vorherzusagen. Zeit ist demnach als das fundamentale Konzept zu verstehen, dass lediglich sprachlich durch Metaphern des Raumes ausgedrückt wird (Vgl.: ebd.). Evans fasst die sich aufgezeigte Problematik zusammen:

Indeed, the issue resolves itself into the following bifurcation: time is a subjectively real experience – as Grady, Moore and Evans hold – yet it is also a mental achievement, not something in and of itself, but rather abstracted from our perception of events in the world – the position argued for by Lakoff and Johnson (Evans 2015.: 511).

Es wurde herausgearbeitet, dass die Domäne Zeit sowohl auf Erfahrungen beruht, die auf den räumlichen Konzepten aufbauen, als auch auf solchen, die subjektiver Natur und losgelöst vom Raumkonzept zu betrachten sind. Letztlich ist aber auch deutlich geworden, dass alle angesprochenen Konzepte sich darüber einig sind, dass in Bezug auf die Sprachwissensrepräsentation die Dimension der Zeit auf der des Raumes aufbaut (Vgl.: ebd.).

Lakoff und Johnson entwickelten unter der Annahme der asymmetrischen Repräsentationen der Domäne Raum und der Dimension Zeit zwei konzeptuelle Metaphern, die die Strukturierung von Zeit verdeutlichen sollen. Begründet wird die Asymmetrie der Beziehung dadurch, dass Ordnungsstrukturen (*Mappings*) aus der Domäne Raum genutzt werden, um die Zeitdimension zu strukturieren. Ein umgekehrtes Verhältnis sehen sie nicht. Die *Moving-Time-Metaphor* ist eine der beiden entwickelten Metaphern (siehe Abb. 4).

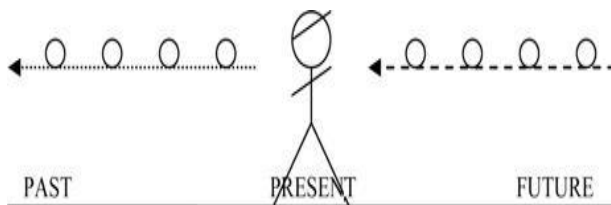


Abb. 4: The Moving Time Metaphor

Die Konzeptualisierung von Zeit erfolgt hierbei als Bewegungsablauf. Es gibt einen stationären Beobachter, der sich an einem festen Standort befindet. Dieser Standort ist die Gegenwart. Der Blick dieses Beobachters ist in die Zukunft gerichtet und die Vergangenheit liegt im Raum hinter dem Beobachter. Die in Abbildung 4 als Kreise repräsentierten Ereignisse bewegen sich auf den Beobachter zu oder von diesem weg. Der Zeitverlauf wird also an Bewegungen im Raum, symbolisiert durch die Objekte, repräsentiert. Je näher ein Ereignis am Beobachter lokalisiert ist, desto näher ist es diesem auch zeitlich. Sprachlich repräsentiert sich diese konzeptuelle Metapher u.a. in Aussagen **wie der Geburtstermin rückt immer näher** oder **die Geburt ist vorbei**. Diese Beispiele machen deutlich, dass auf Begriffe aus der Bewegungssprache zurückgegriffen wird, um den Bezug auf den Lauf der Zeit herzustellen (Vgl.: Evans 2015: 513 f.).

Die zweite, als konträr betrachtete konzeptuelle Metapher Lakoff und Johnsons wird als *Time-Moving-Oberserver-Metaphor* (Abb. 5) bezeichnet. Sie wiederum betrachtet die Zeit als statisch und den Beobachter als die sich bewegende Komponente. Der Lauf der Zeit wird bei dieser Metapher durch die Bewegung des Beobachters konzeptualisiert. Auch bei dieser Abbildung der Metapher werden die Kreise als Darstellungen von Ereignissen genutzt.

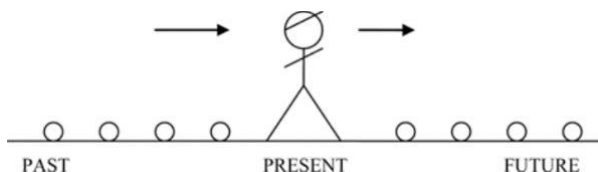


Abb. 5: The Moving Observer Metaphor

Der Beobachter bewegt sich also auf Ereignisse zu, die als statische Orte konzipiert sind und passiert werden können. Im Gegensatz zur *Moving-Time-Metaphor* wird der zeitliche Abstand des Beobachters zum Ereignis hier nicht durch Nähe zu diesem konzeptualisiert, sondern durch die Distanz vom Standort. Dieser kann bei dieser Konzeptualisierung von Zeit nicht statisch sein und stellt die Entfernung vom Ereignis dar. Der Standort des Beobachters ist dabei immer auch die Darstellung der Gegenwart. Wie auch bei der ersten Metapher stellt der Raum vor dem Beobachter die Zukunft und das räumlich hinter dem Beobachter liegende die Vergangenheit dar. Die sprachliche Repräsentation der *Time-Moving-Oberserver-Metaphor* zeigt sich u.a. an folgenden Beispielen: **Wir nähern uns dem Urlaub** oder **Ich treffe mich um 17 Uhr mit Philipp**, dass „um“ in dieser Aussage macht deutlich, dass es eine Verbindung zwischen einem

lokalisierten Ort in der „timescape“ und dem zeitlichen Ereignis gibt. Die Aussage **Die Erarbeitung der Thematik dauerte lange** wiederum zeigt an, dass Zeit bei dieser Konzeptualisierung als etwas Statisches verstanden wird (Vgl.: Evans 2015: 514f.). Die Konzeptualisierungen der Zeit anhand der beiden Metaphern hat die von Lakoff und Johnson angenommene Asymmetrie von Raum und Zeit bestätigt<sup>4</sup>.

Dass Raum und Zeit teilweise unterschiedlich konzeptualisiert werden, aber dennoch in Relation miteinander stehen, ist im Verlauf der Auseinandersetzung bereits deutlich geworden. Galton (2011) untersuchte Raum und Zeit hinsichtlich ihrer Verschiedenheit anhand dreier dafür aufgestellten Parameter. Diese sind Ausmaß, Dimensionalität und Gerichtetheit. An Hand dieser Parameter und nach eingehender Forschung und Analyse stellt Galton dar, dass Raum und Zeit qualitativ unterschiedliche Bereiche sind. Unter anderem arbeitet er die Unterschiedlichkeit der Dimension Zeit und der Domäne Raum mittels der Dimensionalität heraus. Dabei stellt er fest, dass die Raumdomäne dreidimensional strukturiert ist, weil sich Raum auf den sagittalen, vertikalen sowie transversalen Ebenen ausdehnt. Die Dimension der Zeit hingegen wird nur eindimensional strukturiert, da sie durch Beziehungen zwischen einzelnen Aktionseinheiten konzeptualisiert wird und sich nur auf der sagittalen Ebene ausdehnt. Der Bezug der beiden Größen Raum und Zeit zur Dimensionalität wird im weiteren Verlauf bei der Beschreibung des Origo-Modells erneut einbezogen.

### 3.3.3 Das Origo-Modell nach Karl Bühler

Betrachtet man die Dimension der Zeit sprachlich, so stellt man fest, dass es zahlreiche Wörter gibt, die auf etwas Zeitliches verweisen. Sei es auf die Vergangenheit (z.B. gestern), die Gegenwart (z.B. jetzt) oder die Zukunft (z.B. später). Diese (und andere) Wörter helfen dem Menschen, sich sprachlich innerhalb eines Raumes zu orientieren.

Diese Art der Orientierung, die ohne die Nennung der Bezeichnung eines konkreten Gegenstandes oder Objektes auskommen kann und teilweise auch muss, wird in Anlehnung an Bühler mit Hilfe von Zeigwörtern innerhalb des Zeigfeldes der Sprache beschrieben. Dieses Zeigfeld der Sprache stellt Bühler als Schemadarstellung anhand des „Koordinatensystems der subjektiven Orientierung“ (Vgl.: Bühler 1982: 102) dar. Im Koordinatenursprung der schematischen Darstellung befindet sich die Origo, die durch ein O gekennzeichnet ist (siehe Abb.: 6). Die Origo, die auch mit dem Wort Ursprung

---

<sup>4</sup> Diese Annahme ist nicht unumstritten u.a. Talmy, der von einer Gleichwertigkeit von Raum und Zeit ausgeht, weist daraufhin, dass Handlungen und Aktivitäten, die aus der Domäne Zeit stammen, durchaus durch räumlich konzeptualisierte Begriffe umgewandelt werden können und damit eine Symmetrie vorliegt. (Vgl.: Evans 2015: 512). Diese Information dient der fachlichen Vollständigkeit, soll aber im Verlauf der Arbeit nicht weiter berücksichtigt werden.



übersetzt werden kann, stellt den jeweiligen Bezugspunkt der deiktischen Äußerung dar. Die Origo stellt den Ausgangspunkt des deiktischen Prozesses dar und ist in der Sprecherrolle verankert und wechselt demnach mit jedem Sprecherwechsel.

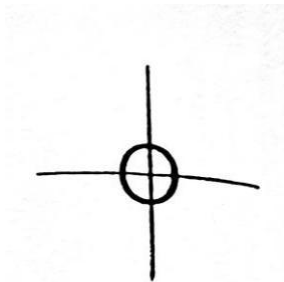


Fig. 4.

Abb. 6: Origo-Modell nach Bühler

Mit Hilfe der Origo findet eine sprachliche Ordnung und Darstellung der ‚Welt‘ statt (Vgl.: Diwald 1991: 29). So ist beispielsweise der Zeitpunkt, an dem der Sprechende eine Äußerung tätigt, der Bezugspunkt für die Temporaldimension. Die Zeigwörter *hier*, *jetzt*, *ich* können demnach an den Nullpunkt des Koordinatensystems gesetzt werden und symbolisieren so die drei Dimensionen der Deixis. *Ich* steht dabei für die Personaldimension, *jetzt* für die Temporaldimension und *hier* für die Lokaldimension (Vgl.: Fricke 2007: 19). Neben dieser als Origo-Modell bekannten Schematisierung gehen weitere Modellierungen sprachlicher Phänomene auf den Sprachtheoretiker und Psychologen zurück, so auch das Organon-Modell der Sprache. Die Beschäftigung mit der Sprachwissenschaft resultiert aus Bühlers intensiver Auseinandersetzung mit der Denkpsychologie und Gestaltwahrnehmung. Mit den in diesen Forschungsrichtungen gewonnenen vertieften Erkenntnissen wandte er sich der Sprachtheorie zu und hielt seine bis heute grundlegenden Modelle, Theorien und Ergebnisse in seinen beiden Hauptwerken „Die Krise der Psychologie“ (1927) und „Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache.“ (1934) fest (Vgl.: IQ 009). Im letztgenannten Werk befinden sich auch die Erläuterungen zum Zeigfeld der Sprache.

Das Origo-Modell setzt sich zusammen aus dem in Abbildung 6 gezeigten Koordinatensystem mit der sich im Nullpunkt befindenden Origo. Bühler vertritt die Annahme, dass durch das Einsetzen der Wörter *ich*, *hier*, *jetzt*, die von ihm als Zeigwörter kategorisiert werden, das Zeigfeld der Sprache repräsentiert werden kann (Vgl.: Bühler 1999: 102). Diesen Zeigwörtern weist er die Funktion von Signalen zu, wohingegen subjekt- und situationsentbundene Nennwörter (z.B. Baum, trinken) als Symbole charakterisiert werden. Diese sind auch nicht Teil des Zeigfeldes, sondern des Symbolfeldes (Vgl.: Lösener 2010: 155). Damit eine sprachliche Auseinandersetzung miteinander funktionieren kann, werden beide Felder der Sprache benötigt. Dass Zeigwörter eine Signalfunktion aufweisen, verdeutlicht Bühler durch seinen Vergleich mit einem Wegweiser, denn sie dienen innerhalb des sprachlichen Ereignisses ähnlich. Der Sendende weist dem Empfangenden mittels dieser Wörter den Weg und zeigt an, auf was sich die getätigte oder noch folgende Aussage bezieht. Benutzt bspw. der Sendende

das Zeigwort *jetzt* in seiner getätigten Aussage, weist er den Empfangenden darauf hin, dass diese Aussage vom momentanen Standpunkt aus verstanden werden muss. Dies soll an folgendem Beispielssatz noch verdeutlicht werden. Sprecher:in A sagt um 14 Uhr: **Jetzt ist es zwei Stunden her, dass ich gegessen habe.** Sprecher:in A zeigt mit dem Zeigwort *jetzt* an, dass die Aussage vom momentanen Zeitpunkt aus gesehen werden muss. Der Empfangende der Nachricht weiß damit ohne explizite Nennung der Uhrzeit, auf welchen früheren Zeitpunkt sich Sprecher:in A bezieht und kann in die Kommunikation einsteigen, weil er auf den Ereigniszeitpunkt verwiesen wurde. Das Zeigwörter situations- und subjektgebunden sind, kann an diesem Beispiel ebenso verdeutlicht werden. Denn die Aussage von Sprecher:in A ändert sich, sobald sich auch die Situation ändert. Trifft Sprecher:in A die Aussage um 13 Uhr, so lautet die korrekte Aussage **Jetzt ist es eine Stunde her, dass ich gegessen habe.** Dies ist der Fall, weil das *jetzt* in dieser Äußerung von einem anderen zeitlichen Standpunkt aus getätigt wurde. Ändert sich das Subjekt, welches diese Aussage trifft von Sprecher:in A zu Sprecher:in B, so ändert sich die Bedeutung des Zeigewortes *jetzt* ebenso. Sprecher:in B hat schon um 10 Uhr die letzte Mahlzeit zu sich genommen, deswegen trifft er um 14 Uhr die Aussage **Jetzt ist es 4 Stunden her, dass ich gegessen habe.** Die Subjekt- und Situationsbezogenheit ließe sich gleichermaßen anhand der Zeigewörter *ich* und *hier* verdeutlichen, da in dieser Arbeit aber der Fokus auf der zeitlichen Repräsentation liegt, wurden diese Beispiele gewählt. Bühler selbst macht nochmals deutlich, dass „Was hier ‚hier‘ und ‚dort‘ ist, wechselt mit der Position des Sprechers genauso, wie das ‚ich‘ und ‚du‘ mit dem Umschlag der Sender- und Empfängerrolle von einem auf den anderen Sprechpartner überspringt“ (Bühler 1999: 80).

Bühler hat mit seinem Origo-Modell eine bis heute bewährte Basis zur Beschreibung der sprachlichen Subjektivität geliefert. Subjektivität meint immer aus der individuellen Sicht, vom individuellen Standpunkt eines jeden Individuums aus. Bezieht man dies auf sprachliche Äußerungen, könnte man meinen, jedes Subjekt benötigt eine eigene Sprache, um sich aus seiner individuellen Sicht äußern zu können. Dies ist nicht der Fall, weil Kommunikation auf dieser Grundlage nicht funktionieren könnte. Für eine funktionierende kommunikative Handlung bedarf es einen gleichen Code (in unserem Fall das Deutsche), ähnliche mentale Repräsentationen sowie eine ähnliche Orientierungsstruktur (Vgl.: Fricke 2007: 1). Deswegen benötigen wir ein anderes System, welches uns Kommunikation auf dieser Basis ermöglicht. Hier greift das deiktische System ein. Die Deixisproblematik kann als Ausgangspunkt zur Entwicklung des genannten Bühlerschen Modells verstanden werden, welches die Grundlage einer neuen Deixistheorie darstellt. Fricke verdeutlicht in diesem Zusammenhang die Neuartigkeit Bühlers Arbeit:

Mit seinem Konzept der ‚Zweifelderlehre der Sprache‘ stellt er das ‚Zeigfeld‘ gleichberechtigt neben das ‚Symbolfeld‘ und verhilft ihm dadurch zu einer den traditionellen Bereichen der Grammatik vergleichbaren Geltung als Forschungsobjekt. (ebd.: 18).

Allgemein versteht man unter dem Begriff der Deixis alle Phänomene des sprachlichen Zeigens (Vgl.: Lösener 2010: 155). Insbesondere zur Herstellung einer ähnlichen bis annähernd gleichen Orientierungsstruktur dienen deiktische Ausdrücke,

„[s]o wie Zeigegesten von einem Ausgangspunkt, der beim Zeigenden liegt, auf einen Zielpunkt hinweisen, so verweisen auch verbale Deiktika von einem Ausgangspunkt, der Origo, auf einen Zielpunkt, das Deixisobjekt“ (Fricke 2007:2).

Neben den Zeigwörtern (*ich, jetzt, hier*) sind auch *dort, da, dann, du, später* usw. deiktische Begriffe. Auch für diese verbalen Deiktika gilt die Subjekt- und Situationsorientierung. Die Komplexität der Deixisproblematik wird verdeutlicht durch die drei Zeigmodi, die Bühler herausgearbeitet hat. Die Besonderheit des ersten Zeigmodus *ad oculos* ist, dass sich Sender:in und Empfänger:in in der gleichen Umgebung befinden und innerhalb dieser sprachlich auf etwas verwiesen wird (Vgl.: Bühler 1982: 125). Anaphorisch verweisen meint als zweiter Zeigmodus, dass mit den deiktischen Ausdrücken *dort, unten, oben* usw. auch innerhalb eines Textes auf etwas verwiesen werden kann. Neben dem Verweis innerhalb von Texten meint anaphorisches Zeigen auch die Bezugnahme auf vorausgegangene Rede (Vgl.: Bühler 1999: 121). Der dritte Modus des Zeigens, die Deixis am Phantasma, stellt den komplexesten der drei Modi dar. Denn dieser sagt aus, dass auf etwas innerhalb des gleichen Vorstellungsraumes verwiesen wird. Bei diesem Modus findet sich wiederum eine Dreiteilung in verschiedene Hauptfälle. Der erste Hauptfall beschreibt das Verweisen im Vorstellungsraum durch anschauliches Beschreiben des Objektes oder Phänomens, auf welches verwiesen werden soll. Der Sprechende beschreibt dem Hörenden, der sich nicht im gleichen räumlichen Umfeld befindet, das Zeigobjekt in dem Maße genau, dass dieses „in die angegebene Wahrnehmungsordnung hinein [projiziert wird] und kann dort, wenn nicht geradezu ‚gesehen‘, so doch lokalisiert werden“ (Bühler 1982: 134) kann. Der zweite Hauptfall der Deixis am Phantasma beschreibt die Fähigkeit des Menschen, sich selbst körperlich in den *Phantasieraum* zu imaginieren und sich so innerhalb des Vorstellungsraumes zu orientieren. So ist es den Beteiligten möglich, mit Hilfe ihre *Körpertastbildes* selbst als deiktische Bezugsgröße zu dienen und

Deshalb vermag er als Sprecher die Positionszeigwörter *hier, da, dort* und die Richtungsangaben *vorn, hinten, rechts, links* genau so am Phantasma wie in der primären Wahrnehmungssituation zu verwenden. Und dasselbe gilt für den Hörer (ebd.: 137, Hervorhebungen im Original).

Der Unterschied zum ersten Hauptfall besteht darin, dass die Origo und das Körpertastbild im zweiten Hauptfall in den Vorstellungsraum versetzt werden, dies findet im ersten Hauptfall nicht statt (Vgl.: Fricke 2007: 21). Der letzte Hauptfall zeigt die Möglichkeit der Menschen auf, gestisch auf die Richtung zu verweisen, in der sich das Zeigobjekt befindet. Die Imagination des Zeigobjektes stellt dabei die Besonderheit dar, denn es wird auf etwas mittels einer Geste verwiesen, was nur im Vorstellungsraum präsent ist.

Basierend auf Bühlers Erläuterungen zum Zeigfeld der Sprache in seiner Sprachtheorie von 1934 und der damit verbundenen Entwicklung einer neuen Deixistheorie wird diese Problematik immer wieder aufgegriffen und diskutiert. Der Deixisprozess

[...] besteht aus einer kontextgebundenen gerichteten Relation, die von ihrem Ausgangspunkt (der Origo) aus über eine bestimmte Strecke auf ein Kontextelement (Deixisobjekt) zielt (Diewald 1991: 34)

und sich dabei zusammensetzt aus einer zeigenden und einer nennenden Komponente. Wobei die zeigende Komponente kontextgebunden ist und sich immer reflexiv auf die Origo bezieht sowie hinweisend auf das Zielobjekt agiert. Die nennende Komponente ist zusammengesetzt aus den beiden Achsen der Entfernung und der Dimension. Als Entfernung wird der Abstand zwischen der Origo und dem Zielobjekt verstanden. Das Zielobjekt kann im origoinklusiven oder im origoexklusiven Raum liegen. Die semantische Achse der Dimension „[...] gibt an, worauf mittels der zeigenden Komponente hingewiesen wird, sie benennt das Ziel, auf das die zeigende Komponente gerichtet ist“ (ebd.: 30). Sie benennt also die Art des Deixisobjektes näher, z.B. in lokal, personal oder temporal (Vgl.: ebd.: 20). Nachfolgend wird nur die temporale Dimension näher betrachtet, da diese für den empirischen Teil der Arbeit von Bedeutung ist. Die temporale Dimension hat ebenso wie die anderen Dimensionen ihren Nullpunkt in der Origo. Die Koordinate der temporalen Deixis hat ihren Ursprung in der Augenblicks-marke *jetzt*. Über diese Dimension erfolgt die Ordnung des physikalischen Umweltphänomens der Zeit in deiktischer Weise. In Anlehnung an die linguistischen Konzeptualisierungen der Zeit, die in starker, weitestgehend asymmetrischer Relation zum Raum steht, werden diese Beziehungen auch bei den deiktischen Dimensionen deutlich. Denn die temporale Dimension wird nach dem Muster der lokalen Dimension gebildet, mit dem grundlegenden Unterschied, dass die temporale eindimensional aufgebaut ist (Vgl.: Diewald 1991: 172). Klaus Sennholz beschreibt sie als „diejenige Deixis, die im temporalen Deixisfeld, also zwischen der Äußerungszeit und der Sachverhaltszeit, stattfindet“ (Sennholz 1985: 72). Diewald ergänzt diese Äußerung und erläutert die temporale Dimension

als eine gerichtete Relation zwischen zwei kontextgebundenen Zeitbereichen, wobei die "Äußerungszeit" die Origo, den Ausgangspunkt, "lokalisiert", die "Sachverhaltszeit" den Zielpunkt" (Diewald 1991: 168).

Auch für den temporalen Bereich gelten die Entfernungsstrukturierungen origoexklusiv und origoinklusiv. Die erstgenannte Entfernungskategorisierung trifft auf die Verbalisierungen von Vergangenheit und Zukunft zu. Von origoinklusiver Deixis kann nur bei Gegenwartsverweisen gesprochen werden, so dass die grundlegende Struktur der temporalen Deixis deutlich geworden ist.

Die Komplexität der Deixis und des damit in Verbindung stehenden Origo-Modell Bühlers hat deutlich gemacht, welche kognitiven Leistungen das deiktische Verbalisieren nicht fassbarer Dimensionen verlangt. Anhand dieses Modells soll in der nachfolgenden empirischen Erhebung untersucht werden, ob Menschen mit beeinträchtigter kognitiver Leistung in der Lage sind, eine derartige deiktische Leistung zu erbringen. Dabei wird nur die Temporaldimension betrachtet.

### 3.4 Zeit als wissenschaftsübergreifendes Phänomen

Zeit ist ein Phänomen, welches nicht nur in der Linguistik für großes Forschungsinteresse sorgt. Über zahlreiche Wissenschaftsdisziplinen hinweg wird versucht, den Zeitbegriff zu beschreiben, zu konzeptualisieren oder messbar zu machen. Das nachfolgende Kapitel soll einen kurzen Einblick in die Zeitforschung geben.

Die Beschäftigung mit der Zeit hat auch in der Physik eine lange Tradition. Einsteins Relativitätstheorie führte auch hier zu einer Veränderung des Zeitbegriffes (Vgl.: Seemüller, Baudson, Dresler 2009: 7). Denn noch bei Newton handelte es sich bei Raum und Zeit um etwas Absolutes und Unveränderliches. Die Zeit, die durch das Formelzeichen  $t$  bezeichnet wird, setzt Einstein erstmals mit dem physikalisch fassbaren Raum in feste Beziehung. Einstein hat gezeigt, dass Raum und Zeit aufeinander zu beziehen sind und wir in einer Raumzeit leben. Damit ist vor allem gemeint, dass die beiden physikalischen Größen nur in Hinblick auf eine Bezugsgröße zu sinnvollen physikalischen Angaben führen (Vgl.: Fischer 2009: 14). An Hand von Uhren wird deutlich, dass Zeit, wenn auch nur indirekt über ihre Wirkung, messbar ist. Bei den ersten Uhren wurde sich der Gravitationseffekt zu Nutze gemacht, während nachfolgend hauptsächlich periodische Effekte, insbesondere Schwingungen genutzt wurden und werden. Da die Gravitation nicht überall auf der Erde gleich ist und somit eine Vereinheitlichung erschwert, nutzt man gegenwärtig die Quantenmechanik, die unabhängig von der Gravitation ist. Die Skalierung ist notwendig, um einen Zeitrahmen zu schaffen, der wiederum Orientierung ermöglicht. Die Einteilung in Jahre, Monate und Tage geht auf den gregorianischen Kalender zurück, der auf den Erdumlauf der Sonne und die Bewegung der Himmelskörper stützend entstanden ist. Kleinere Einheiten zum Schaffen eines täglichen Zeitrahmens sind Stunden  $h$ , Minuten  $min$  und Sekunden  $s$  (Vgl.: Weller 2014: 2f.). Mit Hilfe dieser Skalierungen ist es den Menschen möglich, Zeit zu messen und erfassbar zu machen. So definiert schon Albert Einstein 1905 die Zeit als das, was mit der Uhr gemessen wird (Vgl.: Schommers 1997:39). Dennoch lässt sich allein mit Physik der Zeitbegriff nicht in vollem Umfang klären, denn „[d]ie Physik objektiviert in gewissem Sinne die Zeit, die an das unmittelbare Zeitempfinden des Menschen anknüpft, das im Charakter subjektiv ist“ (ebd.: 39). Die Zeit sollte demnach nicht nur physikalisch, sondern auch philosophisch betrachtet werden. „Was also ist

Zeit? Wenn niemand mich fragt, weiß ich's, will ich's aber einem Fragenden erklären, weiß ich's nicht" (ebd.: 23). Dieser Ausspruch Augustinus', der schon aus dem 4. Jahrhundert nach Christus stammt, macht die Bedeutung der Zeit und ihrer Erfassbarkeit für die Philosophie deutlich. Die Philosophie wird von der Frage dominiert und gespalten, ob Zeit etwas Physisches und Objektives oder Intrinsisches und Subjektives ist. Entsprechend dieser Frage haben sich zwei Richtungen etabliert. Aristoteles und Gottfried Wilhelm Leibniz, um nur zwei zu nennen, sehen Zeit als eine einfache Ordnung an, die vom Vorher oder Nachher gedacht wird und ohne Bezug zum Subjekt existiert. So definiert Aristoteles Zeit als ein Aufeinanderfolgen von Bewegungen, die auch dann existieren, wenn niemand sie wahrnimmt (Vgl.: Plattner 1990: 9). Im Gegensatz dazu stehen Augustinus, Bergson sowie Husserl, die in der Zeit keine Ordnung, sondern ein Verlaufen sehen. Die Dynamik dieses Verlaufes kann ihrer Ansicht nach nur durch die Anwesenheit eines Subjektes beschrieben und gedacht werden (Vgl.: IQ 010). In Anlehnung an die Diskussion darüber, was Zeit sei, macht Augustinus drei Formen der Zeit fest, die Gegenwart der Vergangenheit, in Form von Erinnerungen, die Gegenwart der Gegenwart, die sich durch die aktuelle Aufmerksamkeit widerspiegelt sowie die Gegenwart der Zukunft, die durch Erwartungen getragen wird. Die philosophische Betrachtung des Phänomens Zeit ist ebenfalls getragen von Uneinigkeit, allerdings liegt ihr Fokus eher im subjektiven Zeitempfinden des Menschen. Zeit ist auch ein gesellschafts- und kulturspezifisches Phänomen. So wird sie in den von Industrie und Urbanität geprägten Gesellschaften linear konzeptualisiert. Diese lineare Konzeptualisierung sieht Zeit als irreversible, immer fortschreitende Folge von Ereignissen. Im Gegensatz dazu steht das zyklische Zeitkonzept, welches hauptsächlich in der östlichen Philosophie Anwendung findet und sich von den in der Natur zu findenden Periodizitäten ableiten lässt (Vgl.: Plattner 1990: 10). In der Psychologie wird Zeit über den Begriff der Veränderung definiert. Demnach sei Zeit das, was als Veränderung erlebt wird. Neben der Wahrnehmung dieser Veränderung wird auch die Reflexion über diese in die psychologische Zeitdefinition integriert (Vgl.: Plattner 1990: 9).

Betrachtet man den Begriff der Zeit aus sozialwissenschaftlicher Perspektive muss man diesen zunächst weiter unterteilen. So machen die Sozialwissenschaftler:innen die Kategorien der Zeitperspektive und des Zeiterlebens, die im Zeitbewusstsein eines Menschen zusammenspielen, auf. Die Zeitperspektive meint „das Bezogensein eines Individuums auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft – zu einem bestimmten Zeitpunkt“ (ebd.: 17). Diese Kategorie kann weiter spezifiziert werden in persönlichkeitspsychologische, motivationspsychologische und entwicklungspsychologische Betrachtungsweise auf die Zeitperspektive. Bei der Betrachtung dieser muss stets bedacht werden, dass die drei Dimensionen (Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft) zusammenwirken (Vgl.: ebd.: 17ff.). Neben der Bezogenheit eines Individuums auf die drei Zeitdimensionen, spielt auch das individuelle Erleben von Zeitlichkeit eine Rolle in

der Sozialwissenschaft. Die Forschung dazu wird unter der Kategorie des Zeiterlebens zusammengefasst. Die Forschungsschwerpunkte werden hierbei zum einen auf die Wahrnehmungsprozesse gelegt, die beim Zeiterleben beansprucht werden. Zum anderen werden Störungen der Zeitwahrnehmung untersucht, ebenso wie die Einstellung eines Individuums zur Zeit. Als Bezugspunkt der Erforschung dient dabei die als objektiv geltende, messbare Zeit. Die Forschung beruht hauptsächlich auf Studien zur Schätzung von Zeitintervallen. Es wurde festgestellt, dass verschiedene Determinanten dieses Zeiterleben maßgeblich beeinflussen. Dazu gehören psychologische und physiologische Faktoren, wie z.B. das Interesse oder die Reaktion der Sinnesorgane. Auch quantitative und qualitative Aspekte konnten festgemacht werden, wie bspw. Ereignisdichte und Motiviertheit. Auch Alter und Anforderungen können als Determinanten genannt werden (Vgl.: Plattner 1990.: 23f.).

Da die Zeitperspektive als eine Komponente des Komplexes des Zeitbewusstseins angesehen wird, erfolgt nachfolgend ein Exkurs zum allgemeinen Bewusstseinsbegriff und im speziellen zum Begriff des Zeitbewusstseins. Dafür wird zunächst der Begriff des Bewusstseins geklärt werden. In der Psychologie, auf die dieser Begriff zurück geht, ist es sehr umstritten, was das Bewusstsein eigentlich ist. Aufgrund dessen ist es auch nicht möglich, eine einheitliche Definition des Begriffes zu erstellen. Betrachtet man Bewusstsein etymologisch, geht es auf den lateinischen Begriff *conscientia* zurück, diesem wird eine doppelte Bedeutung zugeschrieben. Zum einen die als „[...] gemeinsames Wissen von moralischen Sachverhalten“ (Boessmann 2013: 22) und zum anderen „[...] auch die eines inneren privaten Wissens, das die geistigen Operationen des Subjekts begleitet“ (ebd.: 22). Es wird deutlich, dass es einerseits um die äußere Wahrnehmung von Dingen und andererseits um die subjektive innere Wahrnehmung geht. Explizit festgehalten werden kann in diesem Zusammenhang nur, dass das Phänomen des Bewusstseins zu vielschichtig ist, um es einheitlich definieren zu können (Vgl.: ebd.: 23). Um jedoch den Begriff des Zeitbewusstseins näher beleuchten zu können, muss diesem eine Bewusstseinsdefinition zugrunde gelegt werden. Zu diesem Zweck wird für die hier vorliegende Arbeit der auf Gottfried Wilhelm Leibniz zurückgehende Bewusstseinsbegriff gewählt, der sowohl Aspekte des Erlebens als auch des Verhaltens in diesen einbettet. Auf Grundlage dieses Bewusstseinsbegriffes, der das Bewusstsein gleichzeitig als „eine Einheit von Prozessen des Denkens, Fühlens und Handelns“ (Boessmann 2013: 29) begreift, wird auch die Komplexität des Bewusstseins von Zeit, welches u.a. die Wahrnehmung von Zeitspannen sowie die Orientierung innerhalb der Zeit umfasst, deutlich.

Das Bewusstsein von Zeit stellt demnach auch ein komplexes Gebilde dar, welches sich aus drei Komponenten zusammensetzt. Dazu gehören die zwei bereits erläuterten Konzepte des Zeiterlebens und der Zeitperspektive. Außerdem kommt als dritte Komponente der Umgang mit der Zeit dazu, welche im Sinne der Zeitplanung sowie

Einteilung von Zeit verstanden wird. Betrachtet man diese drei Komponenten näher, lässt sich eine Kategorisierung dieser hinsichtlich Emotionalität (Zeiterleben), Kognition (Zeitperspektive) sowie Handlungsebene (Umgang mit Zeit) erkennen. Diese drei Komponenten müssen gemeinsam betrachtet und analysiert werden, wenn es um die Analyse des Zeitbewusstseins geht. Ebenso müssen die sozialen, historischen und kulturellen Kontexte des Individuums mit einbezogen werden. Hinsichtlich dieser begrifflichen Klärung besteht in der nachfolgenden empirischen Datenanalyse nicht der Anspruch, dass Zeitbewusstsein der Proband:innen im Ganzen zu erfassen, da dies an Hand der vorliegenden Daten nicht geleistet werden kann. Die Datenanalyse wird nur auf eine Komponente des Zeitbewusstseins, die der Zeitperspektive, eingehen können.

Die Zeitperspektive ist jedoch nicht nur ein Bestandteil des Zeitbewusstseins, sie ist ebenfalls ein Bedingungsfaktor, der erfüllt sein muss, damit geschichtliches Denken initiiert werden kann. Dem geschichtlichen Denken werden noch weitere Bedingungsfaktoren zugeschrieben, auf die an dieser Stelle nicht weiter Bezug genommen wird. Dass die Zeit als die Grundkategorie der Geschichte angesehen wird, ist vor dem Hintergrund der Beschäftigung der Geschichtswissenschaft mit Vergangenem nicht verwunderlich. Wolfgang Hug vertritt in dem Zusammenhang die Annahme, dass

[...] sich Geschichte aus der amorphen Summe des Geschehens erst im Bewußtsein zur lebendigen Geschichte konstruiert und dabei in fortwährenden Selektions- und Strukturierungsvorgängen bearbeitet wird [...] (Hug 1985: 74f.).

Er geht auch davon aus, dass es sich mit der Kategorie der Zeit und der Entwicklung eines Zeitbewusstseins ähnlich verhält. Wie im oberen Teil des Kapitels erwähnt, setzt sich das Zeitbewusstsein u.a. auch aus der Kategorie der Zeitperspektive zusammen und unterliegt damit ebenfalls einem entwicklungsbezogenen Wandel. Denn es ist empirisch belegt, dass sich die Art, wie Zeit wahrgenommen und verarbeitet wird alters- und kulturspezifisch verändert. Diese Veränderung beeinflusst gleichzeitig auch das geschichtliche Denken eines Menschen (Vgl.: ebd.: 75f.). Möchte man demnach eine Aussage über die Fähigkeit des geschichtlichen Denkens eines Individuums treffen, ist in diesem Zusammenhang zu prüfen, welche psychische Nähe der Person zu den einzelnen Zeitdimensionen (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) besteht. Des Weiteren gilt es zu testen, in welcher Weise sie über Zeiträume verfügt und ob es vermehrt zu einer Zeitdehnung oder -raffung kommt. Auch muss erfasst werden, welches zeitliche Verlaufsmuster (linear oder zyklisch) das Individuum besitzt. In dieser Arbeit soll ein erster Schritt zur Erfassung des geschichtlichen Denkens bei Menschen mit kognitiven Einschränkungen in Bezug auf die Zeitperspektive und die damit verbundene sprachliche Äußerungsform gemacht werden.



## 4. Praxisbezogener Teil

Dieser dritte Abschnitt der Arbeit befasst sich nun mit der Analyse und Auswertung des Datenmaterials. Dafür werden zunächst die Proband:innen sowie der Ablauf der Datenerhebung vorgestellt. Anschließend erfolgt eine Analyse der Daten anhand des Origo-Modells und hinsichtlich der verschiedenen sprachlichen Repräsentationen für eine zeitliche Perspektivierung bei den Proband:innen. Der Analyse werden sich die Auswertung der Ergebnisse sowie eine Empfehlung für die Verwendung von zeitlichen Sprachverweisen anschließen.

### 4.1 Ablauf des Datenerhebungsprozesses

Der Datenerhebungsprozess fand stets direkt an der Albrechtsburg Meissen statt. Für die Erhebung der Daten wurden vier Termine vereinbart, an denen jeweils Studierende, Menschen aus der Zielgruppe und die Museumspädagogin teilnahmen. Insgesamt nahmen 24 Proband:innen an dem partizipativen Projekt teil. Von diesen Teilnehmenden wurden letztendlich 23 Audioaufnahmen mit einer Gesamtdauer von 25 Stunden, 49 Minuten und 31 Sekunden erhoben und 24 Protokolle angefertigt. Nur ein Teilnehmer stimmte der Tonaufzeichnung nicht zu. Die Proband:innen wurden im Vorfeld nicht auf die Führung und den Untersuchungskontext vorbereitet, so dass sie unvoreingenommen an der Datenerhebung teilnehmen konnten. Vereinzelte Teilnehmer:innen aus der Zielgruppe kannten den Prozess des Aufnehmens bereits aus dem Pilotprojekt im Albertinum im Sommersemester 2018. Alle Proband:innen oder ihre rechtlichen Betreuer unterschrieben im Vorfeld eine Einverständniserklärung für die Aufnahme und Verwendung der Daten in forschungsbasiertem Kontext. Die Einverständniserklärungen liegen bei der VERSO gGmbH Dresden vor und können dort eingesehen werden. Um die Persönlichkeitsrechte der Proband:innen zu schützen, wurden Einverständniserklärungen nicht dem Anhang beigelegt.

Für das allgemeine Ziel, möglichst viele Interessensschwerpunkte, Barrieren jeglicher Art und Triggerpunkte zur Wissensinitiiierung für die Entwicklung des Audioguides ausfindig zu machen, wären Videoaufzeichnungen der Gruppe eine optimale Möglichkeit gewesen. Um die Gruppe allerdings nicht durch eine permanent sichtbare Kamera in ihrer Entfaltung und sprachlichen Äußerungen zu beeinflussen oder einzuschränken, hat man darauf verzichtet. Da auch die Akustik in den alten und hohen Mauern der Albrechtsburg für eine bloße Videoaufzeichnung zu schlecht gewesen wäre, wäre eine zusätzliche individuelle Audioaufnahme dennoch nötig gewesen. Des Weiteren ermöglichen die individuellen Aufnahmen eine direkte Zuordnung der Audiospur zu einem der Proband:innen und somit auch zu einem bestimmten Störungs- und Krankheitsbild, welches Rückschlüsse auf weitere Menschen mit ähnlichem oder

gleichen Störungsbild zulässt. Die Protokolle, die die Studierenden ebenfalls individuell anfertigten, dienen dazu, die nonverbalen Äußerungen auch ohne begleitende Kamera erfassen zu können.

Noch vor Beginn der museumspädagogischen Führung durch das Schloss erhielten die Proband:innen die Aufnahmegeräte, die an Schlüsselbändern befestigt waren. Das gewährleistet eine möglichst gute Aufnahmequalität. Die Tonaufzeichnungsgeräte wurden die ganze Führung über getragen. Neben den Audioaufnahmen fertigten die Studierenden der TU Dresden, die zugleich Teilnehmende des *Service Learning Seminars* waren, Protokolle zu mindestens einem der Proband:innen an. Auf diesen Erhebungsbögen wurden hauptsächlich nonverbale Reaktionen und Ereignisse auf Bilder, Räume, Musik und Gesagtes festgehalten. Jeder Studierende fokussierte sich dabei auf einen, maximal zwei Co-Forschende. Die Personen der Zielgruppe wurden dann auch die gesamte Führung über von „ihrem“ Studierenden begleitet. Es wurde versucht, eine möglichst freundschaftliche Basis und Kommunikation zwischen den Personen der Zielgruppe und den Studierenden aufzubauen, so dass die Menschen mit kognitiven Einschränkungen nicht das Gefühl der permanenten Beobachtung hatten.

Im Vorfeld der Erhebungen wurden vom Projektteam die Räumlichkeiten bestimmt, in denen die Führungen stattgefunden haben. Die Museumspädagogin wurde angehalten, ihre Führung zunächst so abzuhalten, wie sie es in ihren Kinder- und Erwachsenenführungen auch macht. Nach dem ersten Termin, bei dem die Führung noch sehr geschlossen ablief und den Teilnehmenden der Zielgruppe wenig Möglichkeiten der individuellen Entfaltung und Fragestellung gegeben wurde, öffnete die Museumspädagogin ihre Führungen und übergab die Leitung an die jeweilige Proband:innengruppe Stück für Stück ab. Dies ermöglichte es anschließend an Hand der Audioaufnahmen und Protokolle nachzuvollziehen, welche Räumlichkeiten, Bilder und Aktivitäten für besondere Begeisterung sorgten und wo Verständnisbarrieren auftraten.

Üblicherweise erfolgt die Datenerhebung erst, nachdem Forschungsfragen, Hypothesen und theoretischer Rahmen abgesteckt sind. Der Datenerhebungsprozess der dieser Arbeit zugrundeliegenden Daten erfolgte bevor Thema und Fragestellungen etc. feststanden, so dass die Daten zunächst gesichtet wurden und nachträglich geschaut werden konnte, welchen thematischen Rahmen die Arbeit bekommen sollte. Bezogen auf mein Studium des Grundschullehramtes und der Arbeit mit Kindern in meiner Freizeit wusste ich, dass diese teilweise erhebliche Schwierigkeiten mit dem Einordnen vergangener Zeiten haben. Von dieser Beobachtung ausgehend stellte ich mir die Frage, ob dies bei Menschen mit kognitiven Einschränkungen auch der Fall sei. Die erhobenen Daten ermöglichten mir, dieser Frage nachzugehen.

Zunächst war vorgesehen, von jedem Erhebungstermin einen Teilnehmenden für die Analyse zu wählen, um ein breites Spektrum der Heterogenität der Gruppen und somit auch der Proband:innen aufzugreifen. Eben diese Heterogenität stellte sich bei diesem Vorhaben als Schwierigkeit heraus, denn einige Gruppen waren deutlich leistungsschwächer als andere. Das hatte zur Folge, dass in einigen Gruppen kaum verwendbares Datenmaterial entstand, welches zur Beantwortung der Fragestellung beitragen könnte. Aufgrund dessen fiel die Entscheidung, aus einer sehr leistungsstarken Gruppe mehrere Audioaufnahmen zu verwenden und die Heterogenität der Gruppe durch eine Erweiterung der Fragestellung bezüglich der Behinderungsursache aufzugreifen. Letztendlich wurden drei Audioaufnahmen mit einer Gesamtlänge von drei Stunden, 32 Minuten und 16 Sekunden ausgewählt und Teiltranskripte dieser Aufnahmen angefertigt.

## 4.2 Vorstellung der Probanden

Aus der Masse der Audioaufnahmen fiel die Entscheidung zur Verwendung für die nachfolgende Untersuchung auf drei Dateien. Dieses Audiomaterial wurde ausgewählt, da insbesondere die Probanden HM und SZ einen verhältnismäßig<sup>5</sup> hohen Sprechanteil aufwiesen und damit verbunden auch verhältnismäßig viele sprachliche Zeitperspektivierungen selbst vornehmen oder auf diese reagieren. Der Proband TF wurde gewählt, da er teilweise große Schwierigkeiten bei der Nutzung sprachlicher Zeitperspektivierungen aufwies. Somit wurde bereits eine Vorauswahl getroffen, die die Analyseergebnisse möglicherweise beeinflussen kann und die keine Repräsentativität der Ergebnisse möglich macht. Als weiteres Auswahlkriterium wurde die Ursache der kognitiven Einschränkung herangezogen, da ebenfalls untersucht werden soll, ob es Unterschiede bei der sprachlichen Repräsentation der Zeitperspektive in Abhängigkeit der Beeinträchtigungsursache gibt. Gewählt wurde deswegen je ein Proband mit prä-, peri-, und postnataler Behinderungsursache. Diese Kategorisierung wurde vorgenommen, um herauszufinden zu können, ob es einen Unterschied macht, wenn sprachliche Muster zur Repräsentation der Zeitperspektive schon einmal erworben wurden oder nicht. Die drei Probanden, zu denen diese Audiodateien gehören, werden nachfolgend anonymisiert vorgestellt. Es werden lediglich die Initialen der Probanden verwendet, um diese gut auseinanderhalten zu können und dennoch deren Daten und Persönlichkeitsrechte bestmöglich zu schützen. Alle Informationen zu den Probanden stammen aus den Einverständniserklärungen zum Projekt und aus einem persönlichen Gespräch mit der Betreuerin der Gruppe.

---

<sup>5</sup> Verhältnismäßig wird an dieser Stelle im Verhältnis zu den anderen Proband:innen verstanden.

#### 4.2.1 Proband HM

Der 42-jährige Proband nahm an der Führung am 21. Mai 2019 an der Albrechtsburg in Meißen teil. In diesem Zusammenhang entstand auch die nachfolgend auszuwertende Audioaufnahme. Der Proband erlitt vor circa 20 Jahren in Folge eines schweren Unfalls mit anschließendem dreimonatigem Koma ein schweres Schädel-Hirn-Trauma. Dieses stellt den Grund für seine kognitiven Einschränkungen dar. Weitere körperliche Einschränkungen, die im Untersuchungszusammenhang keine entscheidende Rolle spielen und deswegen nur der Vollständigkeit halber genannt werden, resultieren ebenfalls vom Unfall her. Der Grund der Beeinträchtigung ist demnach postnatal einzuordnen. Nach eigenen Angaben des Probanden<sup>6</sup> ist er geschichtlich und künstlerisch sehr interessiert. Er zeigte großes Interesse an den historischen Ereignissen und Persönlichkeiten, die während der Führung von der Museumspädagogin erläutert wurden. Er erzählt flüssig, deutlich und gut verständlich von Reisen und Erinnerungen. Auf Fragen der Museumspädagogin und der begleitenden Studentin reagiert er interessiert und versucht in ganzen Sätzen zu antworten. Teilweise werden auch nur Einwortantworten gegeben. Er ist beeinträchtigt in der Auswahl seiner Worte. Oft fehlen ihm die richtigen Worte für den Satz, den er bilden möchte, so dass die Studentin helfend eingreift. Bei Begeisterung für ein bestimmtes Thema, ein Bild oder eine Person verfällt er teilweise ins Stottern oder nutzt vielfache Wortwiederholungen bevor er weiter spricht. Der Proband absolvierte seinen Schulabschluss noch vor dem folgenschweren Unfall und beendete seine Schullaufbahn mit dem Abitur. Ihm wurde ein Grad der Behinderung von 80 zugeschrieben und er wird durch das Christliche Sozialwerk betreut. Ihm ist ein staatlicher Betreuer zugewiesen, der rechtskräftige Entscheidungen im Namen des Probanden treffen darf. HM hatte vorher bereits an dem Projekt im Albertinum teilgenommen.

#### 4.2.2 Proband SZ

Der ebenfalls durch das Christliche Sozialwerk betreute SZ nahm zum ersten Mal an einem derartigen Projekt teil. Gemeinsam mit der Proband:innengruppe am 21. Mai 2019 besuchte er die Führung an der Albrechtsburg Meissen, an diesem Termin entstand auch die nachfolgend auszuwertende Audioaufnahme. Der Proband zeigte ebenfalls großes historisches Interesse und auch Wissen, insbesondere im Bereich des Adelsgeschlecht der Wettiner. Auch er machte während der Führung deutlich, dass er schon vermehrt Schlösser und Burgen besucht habe und diese Besuche auch privat abgehalten werden. SZ reagierte stets auf Fragen der begleitenden Studierenden und der Museumspädagogin. Er nahm aufmerksam und interessiert an der Führung teil. Er spricht mit verminderter Sprechgeschwindigkeit, über die genaue Verminderung lässt

---

<sup>6</sup> Entnommen aus der Audioaufnahme des Probanden HM, aufgenommen am 21.05.2019.

sich keine Aussage treffen. Ihm fällt es außerdem teilweise schwer, seine Gedanken geordnet zu artikulieren, er bricht dann mitten im Satz ab, um eine neue Information einzufügen. Die Beeinträchtigung des Probanden ist auf Sauerstoffmangel bei der Geburt zurückzuführen und entspricht demnach einer perinatalen Ursache. Ihm wurden eine geistige Behinderung und eine psychisch erworbene Beeinträchtigung diagnostiziert. Der Proband hat einen schulischen Abschluss an einer staatlichen Förderschule erworben. SZ wurde ein Grad der Behinderung von 100 bescheinigt. Für ihn ist ein staatlicher Betreuer bestellt, der rechtskräftige Entscheidungen in seinem Namen treffen darf.

#### 4.2.3 Proband TF

Der Proband TF nahm am 04. Juni 2019 an der Führung an der Albrechtsburg in Meißen durch eine ausgebildete Museumspädagogin teil. In diesem Rahmen entstand auch die nachfolgend zu analysierende Audioaufnahme. TF nahm zum ersten Mal an einem Projekt der barrierefreien Kommunikation durch die TU Dresden teil. Auch er wird durch das Christliche Sozialwerk Dresden betreut. Während der Führung reagierte er insbesondere auf direkt an ihn gerichtete Fragen, sonst fühlte er sich kaum angesprochen. Die Fragen, die ihm direkt gestellt wurden, versuchte er weitestgehend zu beantworten. Bei ihm zeigte sich häufig das Phänomen der sozialen Erwünschtheit. Dieses Phänomen beschreibt das angepasste Verhalten eines Menschen an die Erwartungshaltung eines Forschenden, Fragenden oder Interviewenden (Vgl.: IQ 019). Der Proband passt seine Antworten demnach an die vermeintliche Erwartungshaltung der Fragenden an. Bei dem Probanden TF geschieht dies hauptsächlich durch die anpassende Verwendung des Wortes „Ja“. Dies nutzt er, um in den entsprechenden Situationen zu zeigen, dass er die Information seines Gegenübers verstanden hat. Es bleibt dabei fraglich, ob diese Information tatsächlich verstanden wurde. Ähnlich wie Proband SZ spricht auch TF mit verminderter Sprechgeschwindigkeit. Der Besuch von Museen und anderen historischen Ausstellungen erfolgte vereinzelt, gemeinsam mit seinen Eltern. Die Beeinträchtigung, die bei ihm als eine nicht näher definierte geistige Behinderung festgeschrieben wurde, besteht seit der Geburt. Der Grund dieser Beeinträchtigung ist unklar. Da er nicht auf perinatale Komplikationen zurückzuführen ist, wird an dieser Stelle von unklaren pränatalen Gründen ausgegangen. Aufgrund der von Geburt an bestehenden kognitiven Einschränkungen besuchte der Proband eine Förderschule, die er mit einem Förderschulabschluss abschloss. Dem Probanden, der neben kognitiven auch körperliche Einschränkungen aufweist, wurde ein Grad der Behinderung von 80 festgeschrieben. Ihm steht ein Betreuer beiseite, der rechtliche Entscheidungen trifft.

### 4.3 Die Transkription

Eine Transkription erfüllt den Zweck des Verschriftens von gesprochener Sprache. „Das Transkript stellt sprachliche und nichtsprachliche Handlungen in einer Ton- oder Videoaufnahme dar“ (Selting et. al. 2009: 358). Um den Transkriptionen allgemeine Standards geben zu können, wurden verschiedene Systeme entwickelt. Unter anderem kann man unterscheiden in: CA - Konversationsanalytische Notationskonventionen (Jefferson 1984), HIAT (Ehlich, Rehbein 1976), DIDA (Institut für deutsche Sprache Mannheim) und GAT (Selting et. al. 1998) (Vgl.: IQ 018). Das gesprächsanalytische Transkriptionssystem (GAT) erschien 2009 in überarbeiteter und weiterentwickelter Fassung GAT2 (Vgl.: Selting et. al. 2009: 353). An dieser wird sich auch in dieser Arbeit orientiert und danach transkribiert.

Neben den unterschiedlichen Transkriptionssystemen gibt es in der Linguistik auch verschiedene Transkriptionsverfahren. Es kann differenziert werden nach: Minimal-, Basis- und Feintranskript. Während das Minimaltranskript als Ausbaustufe von GAT zählt, dass hauptsächlich in der Soziologie und Psychologie Anwendung findet, wird das Basistranskript hauptsächlich in der Linguistik für die Gesprächsanalyse genutzt. Ein Minimaltranskript, welches u.a. den Wortlaut der Redebeiträge und deren Unterteilung in Segmente sowie Pausen, Lachen, Ein- und Ausatmen und unverständliche Segmente erfasst, eignet sich insbesondere für Inhaltsanalysen. Im Unterschied dazu erfasst das Basistranskript zusätzlich noch prosodische Informationen, die dann je nach Forschungsinteresse im Feintranskript verfeinert dargestellt werden können (Vgl.: Selting et. al. 2009: 359ff.). In der vorliegenden Arbeit wird das Minimaltranskript genutzt, da es hauptsächlich um die inhaltliche Erfassung der sprachlichen Repräsentanten der zeitlichen Perspektivierung geht. Da keine Gesprächsanalyse gemacht wird, sondern eine Analyse auf kognitionslinguistischer Basis, ist das Minimaltranskript zu diesem Zweck ausreichend. Die Transkripte der drei Probanden wurden nach den Konventionen von GAT 2 angefertigt. Die Transkriptionen wurden mit Hilfe des Transkriptionsprogramms EXMARaLDA durchgeführt. Dieses Transkriptionsprogramm ist kostenlos erhältlich und leicht in der Handhabung. Die Entwicklung erfolgte 2011 in Zusammenarbeit der Universität Hamburg und des Instituts für Deutsche Sprache Mannheim (Vgl.: IQ 016).

Da nicht alle Gesprächsabschnitte der Probanden thematisch relevant und gewinnbringend waren, wurde auf ein Volltranskript der Audioaufnahmen verzichtet. Um dennoch eine thematische Einbindung des zu analysierenden Abschnittes des Transkriptes zu ermöglichen, wurden minutengenaue Zeitprotokolle zu jedem Probanden angefertigt, die sich im Anhang befinden.

Problematisch bei der Erstellung der Transkripte war, dass die Proband:innen oft weit auseinander standen und die die Museumspädagogin, die oftmals eine zeitliche Perspektivierung vorgab, kaum zu verstehen war. Auch die undeutliche Aussprache einiger Proband:innen erschwerte den Transkriptionsprozess erheblich.

#### 4.4 Datenanalyse

Die Zeitperspektive, die im Theorieteil bereits definiert und näher beschrieben wurde, soll nun zum Untersuchungsgegenstand an Hand des gesammelten Datenmaterials werden. Dabei wird der Fokus auf die sprachliche Repräsentation der zeitlichen Perspektivierung bei der Zielgruppe gelegt. In diesem Zusammenhang soll noch einmal Bezug auf die in Kapitel 3.4 erwähnten und von Wolfgang Hug aufgestellten Prüfkriterien in Bezug auf die Entwicklung des Zeitbewusstseins genommen werden. Hug wendet diese in seinem geschichtsdidaktischen Werk auf Kinder und Jugendliche an, dennoch können diese auch auf die Zielgruppe adaptiert werden. Im Kontext der Untersuchung ist festzuhalten, dass sich der Untersuchungsinhalt hauptsächlich auf vergangene Zeiten bezieht, somit ist in den Untersuchungsdaten ein hauptsächlichlicher Bezug auf die zeitliche Dimension der Vergangenheit zu finden. Eine generelle Aussage zur psychischen Nähe zu einer der drei Zeitdimensionen der Proband:innen außerhalb des Untersuchungskontext ist nicht zu treffen. An Hand des Materials wird deutlich, dass die Zielgruppe durchaus in der Lage ist, mit Zeitspannen zu arbeiten (siehe zeitliche Perspektivierung mittels Zeitspannen). Ob diese allerdings der Realität entsprechen oder einer Zeitdehnung oder -raffung unterliegen, kann in diesem Untersuchungsrahmen nicht geklärt werden. Da alle Proband:innen in einer industrialisierten Gesellschaft sozialisiert wurden sind, ist davon auszugehen, dass ihre zeitliche Perspektivierung der des linearen Zeitverlaufsmusters unterliegt.

Täglich nutzt man selbst zahlreiche sprachliche Repräsentanten für zeitliche Perspektivierung, ohne dass man sich dessen immer bewusst ist oder darüber noch nachdenken muss. Diese sprachlichen Verweismuster wurden erlernt und werden nun problemlos verwendet. Doch nutzen Menschen mit kognitiven Einschränkungen ebenfalls diese sprachlichen Repräsentanten der Zeitperspektive? Nach detaillierter Sichtung des Datenmaterials lässt sich das bejahen. Wie Menschen ohne Einschränkungen wenden auch die Menschen der Zielgruppe verschiedene Möglichkeiten an, um sprachlich eine zeitliche Perspektivierung vorzunehmen.

#### **Zeitliche Perspektivierung mittels Epochen**

Eine Epoche beschreibt einen geschichtlichen Zeitabschnitt, der geprägt ist von einer oder mehreren bedeutenden Persönlichkeiten oder Ereignissen, die die Merkmale



dieser Epoche darstellen und sie von anderen unterscheidet. Sie dienen der besseren historischen und zeitlichen Einteilung und werden im Nachhinein abgesteckt. Aufgrund dessen kann die Zeitspanne, die eine Epoche beschreibt, unter Umständen minimal variieren. Über die Verwendung von Epochennamen mit den dahinterstehenden Zeitangaben und kategorialen Relationen kann eine sprachliche zeitliche Perspektivierung realisiert werden. Diese Realisierungen sind auch im Sprachgebrauch von Menschen mit kognitiven Einschränkungen verankert, wie die nachfolgenden Beispiele aus dem Datenmaterial aufzeigen werden.

#### Beispiel 1:

[11]	24 [07:30.3] 25 [07:31.6] 26 [07:33.2] 27 [07:34.5] 28 [08:09.4]
HM [v]	mittelalter
Studentin [v]	habt ihr denn gedacht wo ihr seid und fandet ihr die musik passte zum raum
[12]	29 [08:11.8] 30 [08:18.1]
HM [v]	ja_a auf alle fälle (.) weil vor allen dinge die ganzen bilder hier und so is ja doch alles mittelalter
Studentin [v]	also ja

Entnommen aus Transkript 1

Der Proband HM reagiert auf die Frage der Studentin hin. Diese nutzt die Musik als Ausgangspunkt und Trigger, um die Zielgruppe zu aktivieren. Die Frage, wo sie sich befinden könnten, wenn sie die Musik hören, beantwortet HM mit dem Schlagwort Mittelalter. Die Frage zielt weniger auf eine zeitliche und mehr auf eine räumliche Einordnung der Proband:innen ab. Beides wird mit dem Schlagwort der Epoche realisiert. Fraglich ist jedoch, ob der Proband hier eine zeitliche Relation sieht und mit der Epoche des Mittelalters eine Zeitspanne vom 5. Jahrhundert bis zum 15. Jahrhundert (Vgl.: Müller 2008: 12) verbindet oder er eine kategoriale Verbindung knüpft, die sich auf die Kategorien Musik, Wohnen (Schloss), Personen (Ritter, Fürst:innen und Adelige) beziehen. Eine eindeutige Aussage lässt sich nicht treffen. Für eine zeitliche Verknüpfung der Epoche Mittelalter spricht die folgende Aussage des Probanden.

[13]	31 [08:19.4] 32 [08:23.6] 33 [08:24.8]
HM [v]	ja also ich weiß jetzt ni was jetzt (.) vierzehntes jahrhundert wirds ni sein aber oder oder noch eher oder
Studentin [v]	hm_hm
[14]	34 [08:31.4]
HM [v]	was hier wirds ni sein (.) aber (.) aber es ja (.) es vermittelt so den (.) den eindruck
Studentin [v]	ah (.) also passende musik

Entnommen aus Transkript 1

Die Aussage von HM macht deutlich, dass er mit der Epoche des Mittelalters durchaus eine zeitliche Verbindung ziehen kann, sich bei der Festlegung auf ein Jahrhundert allerdings unsicher ist. Aufgrund der unterschiedlichen Angaben zur Zeitspanne des Mittelalters erscheint das allerdings nicht verwunderlich. Auch die kategorialen



Verknüpfungen, die der Proband mit der Epoche Mittelalter hat, werden an Hand des Materials deutlich.

[15]	35 [08:33.1]	36 [08:39.2] 37 [09:11.6]
HM [v]	ja ja von rittern von rittern (.) ja von rittern (.) und (--) von (---) hübschen frauen	
MP [v]		und erzähle eben wie

Entnommen aus Transkript 1

So wird an diesem Transkriptionsausschnitt deutlich, dass mit der Epoche des Mittelalters auch gleichzeitig die Personenkategorie der Ritter verknüpft ist. Ebenso stehen scheinbar die hübschen Frauen, die der Proband vermutlich aus den Wandbildern assoziiert, mit der Epoche in Verbindung. Wie Transkriptionsabschnitt [11] zeigt, wird auch die Musik kategorial mit der Epoche des Mittelalters in Relation gesetzt, obwohl zuvor noch nicht der Begriff Mittelalter verwendet wurde.

Betrachtet man die Teilabschnitte des Transkriptes vor dem Hintergrund des Origo-Modells nach Bühler, zeigen sich die komplexen kognitiven Leistungen, die hinter den Äußerungen stehen. Der Kontext der Aussage wird durch die drei Zeigwörter *ich*, *jetzt*, *hier* gelegt. *Ich* markiert den Probanden HM, der die Aussage tätigt und damit deutlich macht, dass es sich um eine subjektive Äußerung handelt. *Hier* markiert den Äußerungsort, also den großen Saal in der Albrechtsburg, in dem sich alle Proband:innen zum Äußerungszeitpunkt befinden. Der Äußerungsort kann gleichzeitig als Triggerpunkt der Aussage verstanden werden, denn es ist davon auszugehen, dass, wenn die Musik an einem anderen Ort mit anderen Bildern und Räumlichkeiten gehört worden wäre, eine andere Assoziation entstanden wäre. Der Äußerungszeitpunkt, der durch die Augenblicksmarke *jetzt* aufgezeigt wird, zeigt an, dass sich der Proband vom Sprechzeitpunkt aus auf das Deixisobjekt Mittelalter bezieht. An diesem Sprechzeitpunkt beginnt die eröffnete temporale Dimension und sie endet am Zielobjekt, der Epoche des Mittelalters. Da die Epoche Mittelalter vom Probanden HM nicht zeitlich eingegrenzt wird, bleibt sie als unbestimmtes Deixisobjekt stehen, mit dem allerdings zahlreiche kategoriale Relationen verbunden sind, die im oberen Teil bereits genannt wurden. Der Versuch der zeitlichen Eingrenzung wird vorgenommen, bleibt allerdings ohne Erfolg, da der Proband sich nicht festlegt. Erstaunlich ist, dass trotz des nicht klar definierten Deixisobjekts keine Unklarheiten innerhalb der Gruppe und in der Kommunikation mit der Studentin auftreten, die dem deiktischen Verweis des Probanden folgen und offenbar ein ähnliches Vorstellungsbild des Deixisobjektes entwickeln kann. Der deiktische origoexklusive Verweis des Probanden kann demnach als erfolgreich gewertet werden.

## Beispiel 2:

[6]	22 [31:45.8]	23 [31:46.5]	24 [31:46.5]	25 [31:52.3]	26 [31:57.3] 27 [44:35.9]
SZ [v]	((lacht))	'<<lachend> ä paar jahre früher>			wegen
Studentin [v]	<<lachend> wirklich> hahahaha			°h bisschen (.) bisschen älter	
[7]					
SZ [v]	den gibts ja heut viel stunk wegen den wettinern weil die alles besitzen wollen °h aber in ddr zeiten wos alles				
[8]					28 [44:36.7]
SZ [v]	verstaatlicht wurden kam es keine fess gesehen(.) und jetzt selbstlich wollte es alles kam				
[9]		29 [45:00.8]			
SZ [v]		aber in ddr zeiten an den (.) ham ja auch leute ihr idealismus mit hingeben damit			
MP [v]	großes problem ich weiß				
[10]		30 [45:14.0]		31 [45:17.8]	
SZ [v]	das (-) ni zerfällt			ja und jetzt (--) seht ihr (-) habt das	
MP [v]		unter anderem ja (--) kam in museen und wurde gepflegt			
[11]		32 [45:25.2]			
SZ [v]	zwar gepflegt aber das is jetzt mein				
MP [v]		aber die arbeiten dafür das ist nicht wie früher (.) wo man nur (.) sag ich			
[12]					
MP [v]	mal der der herrscher war der könig war ne und die anderen für mich gearbeitet haben die wettiner die es jetzt				
[13]					
MP [v]	gibt die heißen zwar auch prinz aber die haben studiert (.) und arbeiten zum beispiel im moritzburger wald (.)				
[14]		33 [45:46.0]		34 [45:50.0]	
MP [v]	im forst (.) ja			die waren ja auch nicht	
HM [v]		aber die ham ja och zu ddr zeiten nüscht gemacht (.) also is es ja quatsch			
[15]		35 [45:56.0]			
MP [v]	hier (---) die sind ja meistens aus den altbundesländern gekommen				
HM [v]		ja aber ich meen er hat ja grade gesagt die			
[16]					
HM [v]	ham das lieber verstaatlicht um das um das äh damits ni verfällt also is ja quatsch die ham och da nüscht				
[17]		36 [46:05.3]			
SZ [v]	ne ne in ddr zeiten gabs (.) leute die trotz verstaatlich gegen die verstaatlichung was gemacht ham (.)				
HM [v]	gemacht				
[18]		37 [46:18.8]	38 [46:20.4]	39 [46:24.3] 40 [46:24.4] 41 [62:56.9]	
SZ [v]	das wurde ja	einz (.) tütürlich einzelne		weil früher war ja mit schule und (	
HM [v]	aber einzelne warn das				

Entnommen aus Transkript 2

Diesem Transkriptausschnitt geht die Erläuterung der Museumspädagogin, dass alle hier im Raum (große Hofstube) befindlichen Statuen der Familie der Wettiner angehören, voraus. Der Triggerpunkt für dieses Gespräch ist das Wort *Wettiner*. Dieses bringt der Proband SZ mit der Verstaatlichung zu DDR-Zeiten in Verbindung. Das Deixisobjekt, auf welches verwiesen wird, ist demnach die Verstaatlichung. Der Proband SZ, der die Personaldimension markiert, nimmt von seinem lokalen Standpunkt der großen Hofstube in der Albrechtsburg Bezug auf das Phänomen der Verstaatlichung, welches er als Kategorie der DDR-Zeit einordnet. Die epochale Zuschreibung DDR-Zeit, markiert einen genauen Zeitraum von 1949 bis 1990. Der Proband nutzt die Epoche

allerdings nicht, um einen zeitlichen Bezug herzustellen, sondern um das Deixisobjekt Verstaatlichung genauer zu beschreiben. Denn für ihn stellt der Prozess der Verstaatlichung eine Kategorie der DDR-Zeit dar, er verfügt also über historisches Wissen über die DDR und die zu der Zeit abgelaufenen Ereignisse. Somit stellt SZ eine kategoriale Relation her. Der Proband ist 1976 geboren und im Gebiet der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen, der Gesprächsgegenstand fällt somit in sein eigenes biographisches Erleben. Es ist vorstellbar, dass er im Gespräch auf persönliche Erfahrungen zurückgreifen kann.

Die Museumspädagogin nimmt die Thematik der Verstaatlichung in ihr Gespräch mit auf. Sie nutzt bei der Erläuterung der unterschiedlichen Lebensverhältnisse des Adelsgeschlechts der Wettiner die deiktischen Begriffe *früher* und *jetzt*. Bei der Äußerung „aber die arbeiten dafür, das ist nicht wie früher“ verweist die Museumspädagogin aus ihrer subjektiven Perspektive von ihrem momentan lokalen Standpunkt und dem Sprechzeitpunkt aus auf etwas Vergangenes. Das Deixisobjekt, auf welches sie verweist, ist hier allerdings nicht die Verstaatlichung, sondern sind die Wettiner. Durch die Nutzung des deiktischen nicht näher bestimmten Begriffes *früher*, der nur anzeigt, dass sie auf etwas in der Vergangenheit liegendes verweist, wird aber nicht deutlich, ob sie sich auf die DDR-Zeit oder auf eine vor dieser Epoche liegende Zeitspanne bezieht. Sie spannt zwar ein Zeigfeld auf, innerhalb diesem sie arbeitet, expliziert dieses aber nicht näher. Trotz des nicht explizierten zeitlichen Verweises entsteht keine Kommunikationsbarriere. Es ist davon auszugehen, dass durch die Markierung des Unterschiedes zur Gegenwart, den die Museumspädagogin durch die Aussagen „die wettiner die es jetzt gibt die heißen zwar auch prinz aber die haben studiert (.) und arbeiten zum beispiel im moritzburger wald (.) im forst (.) ja“ vornimmt, keine Verständnisschwierigkeiten gibt. Durch das deiktische *jetzt*, markiert die Museumspädagogin, dass sie sich im zweiten Teil der Erläuterung auf die Gegenwart bezieht. Für das inhaltliche Verständnis der Aussage ist eine genaue zeitliche Angabe nicht notwendig.

Der Proband HM greift das Deixisobjekt der Wettiner aus der vorangegangenen Aussage der Museumspädagogin auf. HM markiert in seinem Zeigfeld allerdings einen zeitlichen Orientierungspunkt, auf den er seine Aussage bezieht. Als temporale Dimension, die von der Augenblicksmarke *jetzt*, also dem Sprechzeitpunkt ausgeht, legt der Proband die Epoche der DDR-Zeit fest. Er gibt damit einen klaren zeitlichen Bezug an. Auch dieser Proband ist zu DDR-Zeiten geboren und im Osten Deutschlands aufgewachsen. Somit besteht auch bei ihm ein biographischer Bezug zu dieser Epoche.

Mit der von SZ getätigten sprachlichen Äußerung „ne ne in ddr zeiten gabs (.) leute die trotz verstaatlich gegen die verstaatlichung was gemacht ham (.) das wurde ja“ stellt auch er einen zeitlichen Bezug her. Der kategoriale Bezug der Verstaatlichung, welchen er in der ersten Aussage aufgreift, wird zwar inhaltlich weiter thematisiert, der Verweis funktioniert aber über die temporale Dimension. Als neues Deixisobjekt wird die DDR-Zeit festgelegt.

### Beispiel 3:

[1]	0 [00:00.0] 1 [03:41.4]	HM [v] weebte an was mich das erinnert (-) an notre dame (-) son bissl (.) jedenfalls (.) s war natürlich viel viel
[2]	2 [03:49.4] 3 [03:58.4] 4 [03:59.5] 5 [03:59.7] 6 [04:01.5] 7 [04:36.7] 8 [04:37.9]	HM [v] größer aber es erinnert mich an notre dame na Studentin [v] warste dort bist du schon mal in paris gewesen
[3]	9 [04:38.3] 10 [04:38.9] 11 [04:40.2] 12 [04:45.3] 13 [04:51.8]	HM [v] klar noch bevors abgebrannt is (.) notre dame (-) bevors abgebrannt is das is notre dame ja das
[4]		HM [v] müsster euch so vorstellen (.) äh notre dame du gehst dorte (.) äh du kommst dorte außen rumrumgehen und
[5]		HM [v] da siehst du die ganzen bauabschnitte die ganzen (-) zeiten das wahnsinn gotik renaissance barock also ich äh
[6]		HM [v] sag jetzt bloß ma so als beispiel ich weiß ne ob das (-) und ähm und dann hab ich erst dann hab ich erfahren im

Entnommen aus Transkript 1

Ausgangspunkt des Gespräches zwischen dem Probanden HM und der begleitenden Studentin ist das Betreten des großen Saals, welcher beim Probanden Erinnerungen an Notre Dame weckt. Der Proband verweist vom Sprechort und der Sprechzeit auf das Zielobjekt Notre Dame. Er nutzt dafür den Zeigmodus der Deixis am Phantasma im ersten Hauptfall, denn er versucht das Deixisobjekt möglichst genau, mit seinen sprachlichen Mitteln, zu umschreiben. Für diese Umschreibung dienen ihm auch die gewählten Kunstepochen, auf die er im Zeigfeld verweist. Die einzelnen Epochen (Gotik, Renaissance, Barock) dienen ihm als Kategorien der Veränderung. Ihm ist bewusst, dass sich der Baustil in den einzelnen Kunstepochen verändert hat. Er nutzt dieses Wissen, um eine möglichst genaue Beschreibung des Bauwerks abzugeben, wenn man es von außen umläuft. Neben dem kategorialen Bezug der Veränderung wird auch eine zeitliche Relation hergestellt, denn der Proband nutzt die Epochen als Repräsentanten für eine langüberdauernde Zeitspanne.

## Zeitliche Perspektivierung mittels Jahreszahlen

In allen Audioaufnahmen wird die sprachliche Perspektivierung der Zeit mittels Jahreszahlen nur bei einem Probanden auffällig. Bei den anderen beiden Probanden wird dieses Mittel nicht gewählt.

Beispiel 1:

[4]	2 [05:15.4] 3 [06:22.5]	4 [06:25.2] 5 [06:26.5] 6 [06:27.6]
TF [v]	das	hmm also die das die zahlen
Student [v]	kannst du das lesen was unten drunter steht	ja
MP [v]	aus so ner kiste da	

[5]	7 [06:32.6] 8 [06:33.9]
TF [v]	kann ich noch richtig lesen aber die wörter sind aber ein bisschen anders da steht dann was von vierzehn
Student [v]	okay

[6]	
TF [v]	(.) fönfezehn fünf fünfzehn (.) neunundsechzig (-) ein jahr fünfzehnhundertneun (--) sechs (.) sechsundvierzig

[7]	9 [06:46.5]	10 [06:49.2] 11 [10:47.6]
Student [v]	hm hm (.) richtig die jahreszahlen kannst du lesen super	und würdest du gern mehr über die beiden

Entnommen aus Transkript 3

Jahreszahlen, die stets eine genaue zeitliche Angabe darstellen, werden von Proband TF auch nicht als solche erkannt. Aus dem Transkript heraus wird deutlich, dass er zwar die Zahlen lesen kann, aber keine Assoziation zu einer Jahreszahl herstellt. Erst beim lauten Lesen der Zahl erkennt er, dass sich dahinter ein Jahr verbirgt. Der Proband zeigt große Schwierigkeiten beim korrekten Lesen der Jahreszahl. Es wird im weiteren Gespräch deutlich, dass TF keinen zeitlichen Bezug zu der Jahreszahl herstellen kann. Auch ein kategorialer Bezug bleibt ihm verwehrt. Das Verweisen innerhalb des Zeigfeldes bezogen auf die temporale Dimension mittels einer Jahreszahl, die den Verweis eigentlich durch eine explizite Angabe vereinfachen soll, gelingt bei diesem Probanden nicht. Es wird ein Zeigfeld aufgemacht, zu dem der Proband keine Relation herstellen kann. Es gelingt ihm nicht, die Jahreszahl einzuordnen und zu bestimmen, ob es sich dabei um einen Zeitraum in der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft handelt. Dies wird auch an folgendem Transkriptausschnitt deutlich.

[7]	9 [06:46.5]	10 [06:49.2] 11 [10:47.6]
Student [v]	hm hm (.) richtig die jahreszahlen kannst du lesen super	und würdest du gern mehr über die beiden

[8]	12 [10:51.1]	13 [10:56.1]
TF [v]		also h <sup>2</sup> ich (-) also ich würd gern wissen wo sie eigentlich
Student [v]	erfahren wie ihre ehe war oder wo sie gelebt haben	

[9]	14 [10:59.9]	15 [11:03.4] 16 [11:04.3]	17 [11:05.9] 18 [11:06.8]
TF [v]	leben	ja	ja
Student [v]	wo sie jetzt leben	na die sind schon lange gestorben	du kannst auch unten (.) kannst du die

Entnommen aus Transkript 3

Dem Probanden gelingt es nicht, einen zeitlichen Bezug herzustellen, sonst hätte er erkannt, dass das die abgebildeten Persönlichkeiten nicht mehr leben können.

## Beispiel 2:

[10]	19 [11:08.8]	20 [11:15.6]	21 [11:17.6]
TF [v]	jaa (---) sie hat keine zahl aber er schon		er starb von
Student [v]	zahlen wieder lesen	was is das für eine zahl	
[11]	22 [11:25.0]	23 [11:26.6]	24 [11:32.4]
TF [v]	dreizehntenvierzehnten (.) von einem kreuz	ja	ist
Student [v]	das is das geburtsjahr	das kreuz heißt da is er (-) ne da is er	
[12]			
TF [v]			
Student [v]	gestorben genau das kreuz heißt da is er gestorben (.) dreizehnhundertvierzehn (.) dreizehnhundertvierzehn		
[13]	25 [11:35.8]	26 [11:39.1]	27 [14:12.6]
TF [v]	ja (-) und was sind das für zwei striche da neben dem und		das sieht daran an diesem schild (-)
Student [v]	gestorben		
[14]	28 [14:15.9]	29 [14:17.0]	30 [14:17.7]
TF [v]	diese buchstaben die dort unten	ja	und er starb auf dem kreuz
Student [v]	genau das steht da unten dran		
[15]	32 [14:23.3]		
TF [v]	elftenhundert h° fünfundneunzig		
Student [v]	eintausendeinhundertfünfundneunzig (.) genau elfhundertfünfundneunzig (.)		

Entnommen aus Transkript 3

Der Proband wird in diesem Beispiel ebenso wie in Beispiel 1 von seinem begleitenden Studenten dazu angehalten, auf die Zahlen an den Wandbildern der Fürsten Bezug zu nehmen. Wieder erkennt der Proband die Zahl als solches. Eine Assoziation mit einer zeitlichen Relation gelingt aber auch hier nicht. Dem Proband TF ist es nicht möglich, den deiktischen zeitlich expliziten Verweis auf einen bestimmten, in der Vergangenheit liegenden Zeitpunkt zu erfassen. Insbesondere wird dies an der Verwendung der Präposition *von* deutlich. Diese verweist eigentlich auf die Angabe einer Zeitspanne. Dem Probanden TF ist es demnach nicht gelungen aus dem deiktischen zeitlichen Verweis mittels der Jahreszahl zu erkennen, dass es sich um einen expliziten Zeitpunkt und nicht um eine Zeitspanne handelt. Auch die korrekte sprachliche Artikulation der Jahreszahl gelingt nicht, dies lässt darauf schließen, dass der Proband mit dem sprachlichen Muster von Jahreszahlen nicht vertraut ist. Dies zeigt sich auch im Transkriptionsabschnitt [15].

## Zeitliche Perspektivierung mittels der Angabe von Jahrhunderten

Eine sprachliche Zeitperspektivierung unter Verwendung der Angabe von Jahrhunderten wird von den Probanden selbst nur in einem Fall genutzt. Hauptsächlich findet diese zeitliche Perspektivierungsmöglichkeit bei der Museumspädagogin Anwendung.



## Beispiel 1:

[24]	56 [16:11.4] 57 [17:59.5]
HM [v]	gemacht wurde
MP [v]	die beinamen an sich (.) was sie hier so lesen ist sowieso alles sechzehntes jahrhundert
[25]	58 [18:03.8] 59 [18:32.4]
HM [v]	das kannst du mal aufschreiben (.) das die ab dem sechzehnten jahrhundert erst die beinamen gekriegt

Entnommen aus Transkript 1

Der Kontext der Unterhaltung ist die Entstehung der Beinamen, welche die Fürsten und ihre Frauen tragen. Die Museumspädagogin erläutert, dass diese den Fürsten erst nachträglich zugeschrieben wurden. Dabei verweist sie auf das 16. Jahrhundert als Ursprungszeitraum der Beinamen. Das Zielobjekt, auf welches innerhalb des Zeigfeldes verwiesen wird, sind demnach die Beinamen. Der Proband HM übernimmt diesen sprachlichen zeitlichen Verweis, als er die begleitende Studentin auffordert, sich diese Information aufzuschreiben. Ob und welche zeitlichen oder kategorialen Bezüge der Proband mit der Zeitangabe 16. Jahrhundert verknüpft, kann nicht ausgesagt werden, da keine weiteren Aussagen dazu getroffen werden.

## Beispiel 2:

[40]	91 [57:25.4] 92 [57:27.9] 93 [61:26.6] 94 [61:29.3]
HM [v]	weeßsch
MP [v]	in der heutigen zeit (.) kann man hier drin heiraten was is denn das überhaupt fürn möbelstück
[41]	95 [61:35.6] 96 [61:39.9] 97 [61:42.2]
HM [v]	ni ne komode oder (.) ne ne komode is ne irgendwas irgendwas kirchliches weeß es ni hm
MP [v]	das is erstmal nicht aus
[42]	98 [61:43.2] 99 [61:45.6] 100 [70:01.0]
HM [v]	eigentlich müssten das doch da (.) die
MP [v]	dem mittelalter (-) das is aus dem neunzehntenjahrhundert

Entnommen aus Transkript 1

Ausgangspunkt dieses Transkriptionsabschnitts ist ein Möbelstück, welches sich in der kleinen Hofstube befindet. Der Proband HM kann dieses Möbelstück nicht klar benennen. Die Museumspädagogin versucht, ihm eine Hilfestellung zu geben, indem sie das Möbelstück zeitlich in das 19. Jahrhundert einordnet. Sie stellt zunächst klar, aus welcher Zeit es nicht stammt. Dazu nutzt sie die Epochenzuschreibung Mittelalter. Die Aussage präzisiert sie weiter durch eine genauere zeitliche Umschreibung mittels einer Jahrhundertangabe. Es bleibt auch bei diesem Beispiel unklar, ob und welche zeitlichen oder kategorialen Relationen der Proband HM mit dieser Zeitangabe herstellt.

## Zeitliche Perspektivierung mittels Zeitspannen

Die Probanden selbst arbeiten hauptsächlich mit Zeitspannen, die in ihrem eigenen biographischen Erleben liegen. Werden Zeitspannen genutzt, die größere Zeiträume beschreiben, werden diese von der Museumspädagogin verwendet.

Beispiel 1:

[30]	69 [30:21.1]	70 [30:23.1]	71 [30:25.3]	72 [31:44.6]
HM [v]	is schon bissl älter	ohh ( )	ich hatte vor (--) vor zwanzig jahren (--) äh jetzte	
MP [v]	is weil	ja ja zweihundert jahre		
[31]				
HM [v]	im januar vor zwanzig jahren (--) in (-) hatte ich in in (--) sehr sehr schweren unfall (-) ich äh lag (.) drei			
[32]				73 [32:04.8]
HM [v]	wochen klinisch tot in der uni hier in dresden (.) danach noch drei monate wachkoma in ener klinik			

Entnommen aus Transkript 1

Ausgangspunkt des Gespräches ist die Erzählung des Probanden von seinem Unfall, welcher als Behinderungsursache zu nennen ist. Gesprächspartnerin ist die begleitende Studentin. Der Proband HM eröffnet sprachlich das Zeigfeld, dessen Zielobjekt der schwere Unfall ist, auf den er verweist. Dass der Unfall ein Teil seiner Lebensgeschichte ist, macht er deutlich durch die Verwendung des Zeigwortes *ich*. Wo und in welchem Zusammenhang sich das Ereignis zugetragen hat, wird nicht erwähnt. Die lokale Dimension innerhalb des Zeigfeldes wird nicht bedient. Um die temporale Dimension zu beschreiben, nutzt er die Zeitspanne „vor zwanzig Jahren“. Diese deiktische Beschreibung des Zeitlichen muss vom momentanen Sprechzeitpunkt des Probanden betrachtet werden. Die verwendete Präposition *vor* verdeutlicht der Zuhörenden, dass es sich um ein Ereignis in der Vergangenheit handelt. Diese Vergangenheit wird vom Erzählenden weiter präzisiert durch den Zusatz „vor zwanzig Jahren“. Der zuhörenden Studentin wird durch diese Beschreibung deutlich, dass sich der Unfall im Jahr 1999 zugetragen haben muss. Dadurch wird es den beiden Gesprächspartnern möglich, vom selben Ereigniszeitpunkt aus das Gespräch weiter zu vertiefen. Der Proband präzisiert den Ereigniszeitpunkt weiter, in dem hinzufügt, dass es „jetzte im januar vor zwanzig jahren“ passiert sei. Die temporale Dimension innerhalb des Zeigfeldes wird durch den Sprechenden immer weiter präzisiert, um einen möglichst genauen Ereigniszeitpunkt auszumachen, von dem aus das Gespräch weiter verfolgt wird. Dass diese präzise Beschreibung, die im Zeigmodus der Deixis am Phantasma im ersten Hauptfall geschieht, notwendig ist, wird deutlich, als der Proband weiterhin erläutert, dass er ab diesem Zeitpunkt drei Wochen und weitere drei Monate in Kliniken verbracht hat. Auf den vorher beschriebenen Unfallzeitpunkt wird innerhalb des Zeigfeldes weiter Bezug genommen. Die weiteren Zeitspannen werden demnach nicht von seinem Sprechzeitpunkt aus betrachtet, sondern vom Ereigniszeitpunkt aus. Dem Probanden



gelingt es, einen klaren zeitlichen Bezug zum Deixisobjekt herzustellen und von diesem aus weitere zeitliche Relationen zu beschreiben. Das Zeigen am Phantasma auf Grundlage der zeitlichen Relationen gelingt.

## Beispiel 2:

[1]	0 [00:00.0] 1 [06:23.2] 2 [06:26.8] 3 [06:28.0]
SZ [v]	des °h halb find ich bach so genial was der so (.) für verschiedene musik und vor allem die
Studentin [v]	ja bach is toll
[2]	4 [06:38.8] 5 [06:39.6]
SZ [v]	heutige musik °h is in zwanzig jahren out aber bach is (.) bach mozart und vivaldi das is (.) immer da
Studentin [v]	genau

Entnommen aus Transkript 2

Der Trigger zur Initiierung dieses Gesprächs ist die eingespielte Musik, die ertönte, als die Probanden den großen Saal betraten. Ausgehend von seiner Vorliebe für klassische Musik bezieht sich der Proband auf die Musik der Gegenwart. Dies macht er deutlich durch den Terminus „heutige Musik.“ Damit grenzt er Bach, Mozart und Vivaldi deutlich von der Musik ab, die er als heutige bezeichnet, aber nicht näher definiert. Der Proband SZ nimmt an dieser Stelle nicht den zeitlichen Bezug als Ausgangspunkt seiner Annahme, sondern markiert diesen kategorial über den stilistischen Unterschied der Musik. Der stilistische Unterschied der Musik dient ihm als Abgrenzung zur Vergangenheit, für den er keinen zeitlichen Bezug herstellt. Vor diesem Hintergrund eröffnet er ein sprachliches Zeigfeld in die Zukunft. Beim Verweis auf den zukünftigen Zeitpunkt nutzt er einen klaren zeitlichen Bezug. Das er in diesem Zeigfeld auf etwas Zukünftiges verweist, wird an Hand der Präposition *in* deutlich. Als Deixisobjekt legt er die heutige Musik fest, auf die er zu einem zukünftigen Zeitpunkt verweist. Die temporale Dimension, die ihren Ursprung in der Augenblicksmarke *jetzt*, also dem Sprechzeitpunkt des Probanden hat, endet von diesem Zeitpunkt aus „in zwanzig Jahren.“ Auch in diesem Fall wird der Zeigmodus der Deixis am Phantasma im ersten Hauptfall erfolgreich angewendet. Die Gesprächspartnerin wird innerhalb des eröffneten Zeigfeldes auf einen Zeitpunkt verwiesen, auf den sich beide Gesprächspartner:innen beziehen können. Der Proband wählt für seinen zeitlichen Verweis eine Zeitspanne, die noch in seinem möglichen biographischen Erleben liegen könnte.

## Beispiel 3:

[16]	38 [09:16.8] 39 [10:17.7] 40 [10:20.5] 41 [10:36.3]
MP [v]	das schloss mal entstanden ist vor sechshundert jahren also jetzt ist es ein schloss also wurde vor
[17]	42 [10:40.1] 43 [12:49.2] 44 [12:57.1]
HM [v]	hm_hm
Studentin [v]	tausendjahren eine burg hier gebaut und hier sieht man ganz deutlich (.) wie das burgtor mal ausgesehen

An Hand der beiden Transkriptionsabschnitte [16] und [17] zeigt sich deutlich, dass die Museumspädagogin mit deutlich größeren Zeitspannen arbeitet als die Probanden. Dies ist u.a. dem geschuldet, dass sie mit Ereignissen und Persönlichkeiten arbeitet, die weiter in der Vergangenheit liegen, als die Bezugseignisse der Probanden. Die Museumspädagogin eröffnet von ihrem Sprechzeitpunkt aus das Zeigfeld und verweist auf den Bau des Schlosses vor sechshundert bzw. auf den Bau der Burg vor tausend Jahren. Sie nutzt einen klaren zeitlichen Bezug. Ob dieser von der Zielgruppe verstanden und zeitliche eingeordnet werden kann, ist an Hand des Materials nicht nachzuweisen.

#### Beispiel 4:

[29]		70 [25:04.0] 71 [30:09.8]	
HM [v]		is das hier der	
MP [v]	mor das morgengebet durchführen können (-) die waren ja sehr chritlich (.) alle		
[30]		72 [30:12.1]	73 [30:15.2]
HM [v]	originalfußboden sagen se		ah ja ich weiß das (-)
MP [v]	vom mittelalter nich (--) im mittelalter waren hier nur (xxx xxx)		
[31]		74 [30:19.5]	75 [30:21.1] 76 [30:23.1] 77 [30:25.3] 78 [31:44.6]
HM [v]	ja weil hier einiges zu uneben is aber das is schon bissl älter	ohh ( )	ich hatte
MP [v]	ja ja das is weil	ja ja zweihundert jahre	

Entnommen aus Transkript 1

Beispiel 4 zeigt eine besondere Art der zeitlichen Perspektivierung mittels Zeitspannen. Der Proband HM schließt aufgrund der Unebenheiten des Fußbodens, welche Abnutzungserscheinungen darstellen, darauf, dass dieser schon älter sein muss. Denn er schließt darauf, dass der Fußboden nicht immer diese Unebenheiten hatte und aufgrund dessen alt sein muss. Er zieht demnach über den kategorialen Bezug der Abnutzung eine zeitliche Relation in die Vergangenheit. Die Vergangenheit definiert er über den Ausdruck „Original“, der stellvertretend für einen Zeitpunkt in der Vergangenheit steht, auf den er sich bezieht. Mit der Nutzung des Begriffes „Original“, verweist er auf ein Qualitätsmerkmal des Fußbodens, welches die räumliche Veränderung in Form der Abnutzung genauer definiert. Die Museumspädagogin greift die Aussage auf und verbindet mit dem zugleich kategorialen und zeitlichen Bezug der Originalität die Epoche des Mittelalters. Unklar ist, ob der Proband diesen zeitlichen Bezug zum Mittelalter auch setzt. Die Museumspädagogin erläutert, dass es sich nicht um Fußboden aus dem Mittelalter handelt, dieser aber 200 Jahre alt sei. Diese Aussage ist wiederum von ihrem Sprechzeitpunkt aus zu betrachten. Damit verweist sie auf einen genauen Zeitpunkt in der Vergangenheit und setzt nochmals einen genauen zeitlichen Bezug.

## Zeitliche Perspektivierung mittels deiktischer Begriffe

Die nachfolgende Betrachtung der Daten legt den Fokus auf die Verwendung deiktischer Ausdrücke. Das sind solche, „die eine Äußerung auf Personen, Gegenstände, Raum und Zeit beziehen (bzw. mit denen ein Sprecher auf räumliche, zeitliche u. a. Umstände Bezug nimmt) [...]“ (Lewandowski 1994: 205). Die Datenanalyse wird sich dabei nur auf die Deiktika beziehen, die einen zeitlichen Bezug herstellen. Auffällig ist, dass die Verwendung der zeitlichen Deiktika hauptsächlich durch die Museumspädagogin stattfindet. In der Proband:innengruppe werden diese kaum genutzt.

Beispiel 1:

[22]	53 [15:34.8]	54 [15:39.0] 55 [15:53.8]
HM [v]	sicherlich der ur ur vater von dem hier oder	
MP [v]	nenenene (--) das wär ein ur ur ur enkel	sie wollten jetzt
[23]	56 [15:55.2]	57 [15:55.2] 58 [15:56.3] 59 [15:58.3]
HM [v]	ja (--) gerne	
MP [v]	was von dem wissen	was glauben sie was das für einer war (--) wenn der wenn man den so
[24]	60 [16:01.9] 61 [16:02.8]	
HM [v]	ich weiß ja das se sich früher so mit solchen rüstungen immer so geschmückt haben und das das	
MP [v]	anguckt	
[25]	62 [16:11.4] 63 [17:59.5]	
HM [v]	für die bilder grade (.) so äh gemacht wurde	
MP [v]	die beinamen an sich (.) was sie hier so lesen ist sowieso	

Entnommen aus Transkript 1

Wie die Definition der deiktischen Ausdrücke schon deutlich gemacht hat, müssen diese stets im Gesprächskontext betrachtet werden. Der komplette Kontext kann in diesem Beispiel nicht mit Hilfe des Transkriptes erfasst werden. Das Gespräch findet vor einem der zahlreichen Wandbilder statt und bezieht sich thematisch auf dieses. Leider ist im Nachhinein nicht mehr feststellbar, um welches Wandbild es sich handelt. Die Verwendung des deiktischen Ausdruckes *früher* bezieht sich demnach kontextuell auf dieses Wandbild und auf den Zeitraum, in dem die abgebildeten Herrschaften gelebt haben. Die Lebenszeiten der Herrschaften sind auf den entsprechenden Wandbildern immer abgebildet. Ebenso wäre es denkbar, dass sich die Bezeichnung *früher* auf die gesamte Epoche bezieht, in der Menschen sich mit Rüstungen und ähnlichem geschmückt haben. Der Proband verweist von seinem Sprechzeitpunkt aus, der den Nullpunkt der temporalen Dimension darstellt, auf einen nicht näher bestimmten Zeitpunkt. Auch die Gesprächspartnerin, die Museumspädagogin, bestimmt diesen Zeitpunkt innerhalb des Gespräches nicht näher, dennoch kommt es nicht zu Kommunikationsschwierigkeiten. Da im Laufe des Gespräches nicht expliziert wird, auf was sich der deiktische Ausdruck bezieht, bleiben die zwei Möglichkeiten, der Bezug auf die abgebildeten Lebenszeiträume der Herrschaften auf dem Wandbild und der Bezug

zur gesamten Epoche des Mittelalters. Der Lebzeitenbezug würde einen direkten zeitlichen Bezug darstellen. Der Bezug zur Epoche würde, unter Berücksichtigung der weiteren Aussagen „so mit solchen Rüstungen immer so geschmückt haben“, einen kategorialen Bezug in der Kategorie Kleidung vermuten lassen. Da der Proband HM dies nicht weiter expliziert, ist dazu keine eindeutige Aussage möglich.

#### Beispiel 2:

[18]		37 [46:18.8]	38 [46:20.4]	39 [46:24.3]	40 [46:24.4]	41 [62:56.9]
SZ [v]	das wurde ja	einz (.) tütürlich einzelne	weil früher war ja mit schule und (			
HM [v]	aber einzelne warn das					
[19]						
SZ [v]	---) heutzutage kann ja (.) so gut wie jeder lesen (-) in der werkstatt nicht aber sonst könn (.) die meisten lesen					
[20]		42 [63:15.1]	43 [63:42.1]			
SZ [v]	und schreiben					
Studentin [v]	ich frag mich ja wie man (-- ) den leuchter anzündet (-) weil das sind ja (-- ) echte (---) ob					

Entnommen aus Transkript 2

Als Triggerpunkt für dieses Gespräch dienen die Fenster in der kleinen Hofstube, in der das Gespräch auch stattfindet. Sie animieren den Probanden von den Kirchenfenstern in der Kirche in Annaberg zu erzählen. Er erzählt, dass in dieser Kirche Abbildungen biblischer Szenen gemalt und abgebildet sind. Er zieht daraufhin den Schluss, dass dies damit zusammenhängt, dass die Menschen ja *früher* nicht lesen konnten. Er spannt von seinem Sprechzeitpunkt aus ein Zeigfeld auf, in dem er auf einen nicht näher bestimmten Zeitpunkt in der Vergangenheit verweist, welchen er durch den deiktischen Begriff *früher* markiert. Der Bezugspunkt, auf den er verweist, ist die Schule. Dieser Bezug wird an Hand der Markierung eines Unterschiedes zur Gegenwart vorgenommen. Dem Probanden SZ ist bewusst, dass es in der Gegenwart üblich ist, Lesen und Schreiben zu können. Dass dies nicht immer so war, ist der wahrgenommene Unterschied, über den er einen kategorialen Bezug zur Vergangenheit herstellt. Er stellt ebenfalls einen Unterschied zu seinem persönlichen Lebensumfeld, der Behindertenwerkstatt, her. Der kategoriale Bezug geschieht über die Kategorie der Bildung bezüglich des Lesens und Schreibens. Ein direkter zeitlicher Bezug zum deiktischen Ausdruck *früher* wird nicht hergestellt.

#### Beispiel 3:

[17]		42 [10:40.1]	43 [12:49.2]	44 [12:57.1]
HM [v]				hm_hm
Studentin [v]				
MP [v]	tausendjahren eine burg hier gebaut	und hier sieht man ganz deutlich (.) wie das burgtor mal ausgesehen		
[18]				
HM [v]				
Studentin [v]				
MP [v]	hat sie sind doch vorhin durch das burgtor gekommen und das sieht ja heute ganz anders aus früher im			

Entnommen aus Transkript 1

[19]	45 [12:57.3]
HM [v]	
Studentin [v]	
MP [v]	mittelalter gabs hier einen turm (-) eine brücke (-) und dieser turm hier war hier auf dieser seite auch nochmal

Entnommen aus Transkript 1

Dieses und die nachfolgenden Beispiele zeigen jeweils stellvertretend wie die Museumspädagogin zeitliche Deiktika verwendet. In diesem Beispiel bezieht sie sich auf das Burgtor zur Albrechtsburg. Auch sie nutzt den nicht näher bestimmenden deiktischen Ausdruck *früher*, bezieht diesen nachfolgend aber direkt auf die Epoche des Mittelalters, so dass die Unbestimmtheit des Deiktikons nicht länger besteht, sondern stellvertretend für das Mittelalter als Zeitangabe verwendet wird. Neben der genauen Bestimmung des deiktischen Ausdrucks, der eine direkte zeitliche Relation darstellt, nutzt auch die Museumspädagogin die Markierung über Unterschiede, um Vergangenheit und Gegenwart nicht nur zeitlich voneinander abzugrenzen. Zu diesem Zweck verbildlicht sie sprachlich, wie sich das Burgtor vom Mittelalter bis hin zur Gegenwart verändert hat. Die Gegenwart, welche sie durch die Verwendung des deiktischen Begriffes *heute* sprachlich markiert, ist von ihrem Sprechzeitpunkt aus zu betrachten. Sie stellt demnach eine eindeutige zeitliche und eine kategoriale Relation zu den verwendeten temporalen Deiktika her.

#### Beispiel 4:

[20]	46 [13:08.5] 47 [13:08.5] 48 [13:27.8]
Studentin [v]	
MP [v]	und viel viel später gabs dann eben jemanden der hat gesagt die burg gefällt mir nicht (.) ich

[21]	49 [13:37.1] 50 [15:28.2]	51 [15:30.3]	52 [15:31.3]
HM [v]	dort von dem von dem kämpfer dorte	das is	
MP [v]	möchte ein schloss (.) aber den zeig ich später	von dem da	

Entnommen aus Transkript 1

In diesem Gesprächsabschnitt nutzt die Museumspädagogin den deiktischen Ausdruck *später* mehrfach zu jeweils unterschiedlichen Bezugspunkten. Im Transkriptabschnitt [20] nutzt sie das Deiktikon *später* nicht von ihrem momentanen Sprechzeitpunkt aus. In einem nicht direkt vorangegangenen Gespräch berichtete die Museumspädagogin vom Bau der Burg vor tausend Jahren. Die Zeitspanne „vor tausend Jahren“ wird von ihrem Sprechzeitpunkt aus betrachtet. Dieser Zeitpunkt ist nun der Ausgangspunkt für den deiktischen Verweis. Sie nutzt also einen zeitlichen Verweis, der eigentlich auf die Zeitdimension der Zukunft verweist. Indem sie den Ausgangspunkt der Betrachtung aber in die weite Vergangenheit legt, nutzt sie dieses Deiktikon als Verweis innerhalb der Vergangenheit. Sie spannt das Zeigfeld also nicht von ihrem Sprechzeitpunkt aus auf, sondern in der Vergangenheit und verweist so auf einen früheren Zeitpunkt in der Vergangenheit. Die Museumspädagogin erläuterte in einem vorangegangenen Vortrag,

dass das Schloss vor 600 Jahren erbaut worden ist. Diese Aussage ist wiederum von ihrem Sprechzeitpunkt aus zu betrachten. Mit der deiktischen Begriffswahl *später* verweist sie demnach auf einen Zeitraum, der vom Bauzeitpunkt der Burg aus 400 Jahre dahinter liegt. Der Bauzeitpunkt des Schlosses ist also das Zielobjekt, auf welches sie sprachlich Bezug nimmt. An Hand der doppelten Nutzung des unbestimmten Zahlwortes „viel“, verdeutlicht sie, dass es sich um eine große Menge von Jahren handelt, ohne dass sie diese näher benennt. Die Museumspädagogin stellt damit einen genauen zeitlichen Bezug mit dem deiktischen Ausdruck *später* her.

Der Gesprächsteil, welcher im Transkriptausschnitt [21] endet, zeigt wiederum die Verwendung des Deiktikons *später*. Anders als im vorherigen Gesprächsausschnitt bezieht sich dieses *später* tatsächlich auf einen in der nahen Zukunft liegenden Zeitpunkt und muss vom Sprechzeitpunkt aus betrachtet werden. Die Museumspädagogin verweist also in diesem Gesprächsteil mit Hilfe des Zeigfeldes von ihrer Augenblicksmarke des Sprechzeitpunktes sprachlich auf einen in der nahen Zukunft liegenden Zeitpunkt, den sie aber nicht näher bestimmt. Dennoch stellt sie eine zeitliche Relation her.

#### Beispiel 5:

[27]	66 [18:39.9] 67 [24:45.7]
HM [v]	jahrhundert erst die beinmane gekriegt ham um die auseinander zu halten
MP [v]	kapelle heißt (-) das (---) hier
[28]	68 [24:53.2] 69 [24:54.9]
MP [v]	drinne stand früher auch mal eine ein altar wie in der kirche an dem altar hätte man eben früher (---)
[29]	70 [25:04.0] 71 [30:09.8]
HM [v]	is das hier der
MP [v]	mor das morgengebet durchführen können (-) die waren ja sehr chritlich (.) alle

Entnommen aus Transkript 1

Dieses Beispiel zeigt die Verwendung des deiktischen Ausdrucks *früher*, ohne dass dieser zeitlich näher bestimmt wird oder direkt herleitbar wäre. Der Ausgangspunkt der Erläuterungen der Museumspädagogin ist die räumliche Beschaffenheit des großen Saales, an den sich eine kleine Kapelle anschließt. Davon ausgehend finden die Erläuterungen zum Nutzungsverhalten der Kapelle und des sich darin befindlichen Altars statt. Dass sie ihre Erläuterungen von ihrem Sprechzeitpunkt aus auf einen Zeitpunkt in der Vergangenheit bezieht, wird an Hand des Deiktikons *früher* deutlich. Auf welchen von ihrem Sprechzeitpunkt aus früheren Zeitraum sie sich bezieht, ist allerdings nicht erkennbar. Aufgrund der räumlichen Gegebenheiten und der vorherigen Gesprächsthemen ist ein zeitlicher Bezug auf die Epoche des Mittelalters semantisch und zeitlichen am wahrscheinlichsten, aber nicht eindeutig definiert. Dadurch ist auch für das Zielobjekt, auf das sie sich bezieht, nur eindeutig, dass es sich um einen in der



Vergangenheit liegenden Zeitpunkt handelt, nicht aber um welchen genau. Dennoch wird ein zeitlicher Bezug zur Vergangenheit vorgenommen. Auch die kategoriale Bezugsebene wird an Hand der Kategorie der Gläubigkeit aufgegriffen, als Bezugspunkt für diesen Zeitraum genutzt und als Unterschiedsmarkierung zur Gegenwart verwendet. Denn die Museumspädagogin betont nochmals die Gläubigkeit aller Menschen explizit und markiert damit einen Unterschied zur gegenwärtigen Religionszugehörigkeit.

### Zeitliche Perspektivierung mittels Genealogie

[21]		49 [13:37.1] 50 [15:28.2]	51 [15:30.3]	52 [15:31.3]
HM [v]		dort von dem von dem kämpfer dorte	das is	
MP [v]	möchte ein schloss (.) aber den zeig ich später		von dem da	

[22]		53 [15:34.8]	54 [15:39.0] 55 [15:53.8]
HM [v]	sicherlich der ur ur vater von dem hier oder		
MP [v]	nenenene (--) das wär ein ur ur ur enkel	sie wollten jetzt	

Entnommen aus Transkript 1

In den Audiodateien findet sich ein Beispiel für die zeitliche Perspektivierung mittels Genealogie. Genealogie ist eine historische Hilfswissenschaft, die sich insbesondere mit Familien- und Ahnenforschung befasst. Die genetischen Zusammenhänge einer Gruppe von Lebewesen bilden die Grundlage dieser Forschungsrichtung (Vgl.: Brandt 2012: 39).

Die zeitliche Perspektivierung geschieht an dieser Stelle über die Aufdeckung der Verwandtschaftsbeziehung der auf den Wandbildern gezeigten Fürsten. Der Proband HM nimmt die Zeitperspektivierung an Hand der Verwandtschaftsbeziehung vor. Ihm ist bewusst, dass ein Vater älter ist als der Sohn und demnach schon früher gelebt haben muss. Auch die Bezeichnung des Ur-Großvaters ist ihm bekannt und lässt Rückschlüsse auf die zeitliche Einordnung zu. Der Proband nutzt die Bezeichnung des Ur-Ur-Vaters und zeigt somit an, dass die beiden Bezugspersonen in vierter Generation miteinander verwandt seien und der eine Fürst, den der Proband als Ur-Ur-Vater bezeichnet, demnach älter sein muss als die andere Bezugsperson. Die Museumspädagogin greift die Perspektivierungsmöglichkeit über Verwandtschaftsbeziehungen auf und stellt klar, dass es sich bei dem Fürsten, der dem Probanden als Ausgangspunkt diente, nicht um den Ur-Ur-Vater, sondern um den Ur-Ur-Ur-Ur-Enkel des Bezugsfürsten<sup>7</sup> handelt. Beide, sowohl die Museumspädagogin als auch der Proband HM, eröffnen ein Zeigfeld, indem sie sprachlich auf das Deixisobjekt, den Bezugsfürsten, verweisen. Dafür nutzen beide die Verwandtschaftsbeziehung der Fürsten, um eine temporale Dimension aufzubauen, die ihren Ausgangspunkt allerdings nicht im Sprechzeitpunkt, sondern beim Ausgangsfürsten hat. Es werden demnach kategoriale Bezüge an Hand der

<sup>7</sup> Da an Hand des Materials nicht mehr ersichtlich ist, auf welche beiden Fürsten sich das Gespräch bezieht, werden die Begriffe Ausgangsfürst und Bezugsfürst genutzt. Der Ausgangsfürst ist der, den der Proband als Ur-Ur-Vater bezeichnet. Der Bezugsfürst, ist demnach der andere Fürst, auf den sich der Proband bezieht.

Verwandtschaftsbeziehung vorgenommen. Es kann eine Aussage darüber getroffen werden, welche Person älter oder jünger ist, die durch die Kategorie Vater bzw. Sohn bzw. Enkel aufgemacht wird.

Eine zeitliche Perspektivierung mittels Tempus und der alleinigen Verwendung von Präpositionen ist ebenfalls möglich. Im Rahmen dieser Arbeit findet eine Überprüfung und Analyse dessen nicht statt, da dies zu umfangreich werden würde. Überdies lassen sich an Hand der Perspektivierungsmöglichkeiten des Tempus und der Präpositionen keine Aussagen über die Verwendung von Epochen und Jahreszahlen in den Texten in einfacher Sprache herleiten.

## 4.5 Aufstellung der Ergebnisse

Dieses Kapitel dient der Aufstellung und Zusammenfassung der Analyseergebnisse. Auch die Beantwortung der Forschungsfragen sowie eine Stellungnahme zu den aufgestellten Hypothesen werden erfolgen.

Die der Untersuchung zu Grunde liegenden Audioaufnahmen wurden auf Möglichkeiten der sprachlichen Repräsentation der zeitlichen Perspektivierung hin untersucht. In der Analyse konnten insgesamt acht verschiedene Repräsentationsformen ausfindig gemacht werden. Davon wurden sechs an Hand der Transkripte detailliert betrachtet und nach dem Origo-Modell nach Bühler analysiert.

Für die Beantwortung der Forschungsfrage „Wie nehmen Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen die sprachliche Repräsentation der Zeitperspektive vor?“ können folgende Ergebnisse zusammengetragen werden.

Die sprachliche Repräsentation der zeitlichen Perspektivierung findet bei Menschen mit kognitiven Einschränkungen ebenfalls mittels Zeitepochen, Zeitspannen, Jahrhunderten, Jahreszahlen, Deiktika und Genealogie statt. Dabei wurde auch untersucht, ob die Probanden bei der Perspektivierung überwiegend zeitliche oder kategoriale Bezüge herstellen und ob die Realisierung gelingt.

Eine Perspektivierung mittels Epochen wird von zwei der drei Probanden fehlerfrei angewendet. Der dritte Proband greift auf dieses Perspektivierungsmittel nicht zurück. Die epochale Perspektivierungsmöglichkeit wird von den Probanden auch genutzt, um kategoriale Bezüge herzustellen, die über Unterschiede zur Gegenwart markiert werden. Kategoriale Bezüge werden nur in 2 von 8 Fällen ohne jeglichen zeitlichen Bezug hergestellt. In den überwiegenden Fällen (4 von 8) werden kategoriale und zeitliche Bezüge gemeinsam hergestellt. Zeitliche Bezüge losgelöst von kategorialen Relationen



werden nur in wenigen Fällen (2 von 8) an Hand der Epoche hergestellt. Einen Einfluss des GdB auf die Nutzungsmöglichkeit der epochalen Zeitperspektivierung konnte nicht festgestellt werden. Sowohl der Proband mit einem GdB von 100 als auch der mit einem GdB von 80 nutzt diese Möglichkeit und beiden gelingen die sprachliche Repräsentation sowie das Operieren im Zeigfeld der Origo.

Die Zeitperspektivierung, die mittels Jahreszahlen realisiert wird, wird nur von einem Probanden versucht anzuwenden. Die anderen Probanden nutzen diese Möglichkeit nicht. An Hand der Transkripte sowie der dazugehörigen Analyse wird deutlich, dass die zeitliche Perspektivierung mittels Jahreszahlen nicht gelingt. Der Proband ist nicht in der Lage, zu den Zahlen, die er lesen aber nicht als Jahreszahlen erkennen kann, eine zeitliche Relation herzustellen. Die sprachliche Repräsentation gelingt nicht. Es kann keine Verknüpfung zwischen der Jahreszahl und einer zeitlichen Dimension oder einem genauen Zeitpunkt hergestellt werden. Da diese Möglichkeit nur von einem Probanden, nach Aufforderung des begleitenden Studenten genutzt wird, kann davon ausgegangen werden, dass diese Form der zeitlichen Realisierung bei Menschen mit kognitiven Einschränkungen kaum Anwendung findet. Eine Aussage zur Abhängigkeit des GdB kann an dieser Stelle nicht gemacht werden, da keine Vergleichsperson zur Verfügung steht.

Auch die Nutzung der Jahrhunderte zur zeitlichen Perspektivierung findet selten Anwendung. Nur ein Proband nutzt diese Möglichkeit der Perspektivierung. Nur in einem Fall verweist ein Proband selbständig in Zusammenhang mit einer Epoche auf ein Jahrhundert. An dieser Stelle wird ein expliziter zeitlicher Bezug hergestellt. In einem zweiten Fall greift der Proband die Perspektivierungsmöglichkeit von der Museumspädagogin auf und nutzt sie für seine eigene Aussage, stellt dabei aber keinen zeitlichen oder kategorialen Bezug her. In weiteren Fällen erfolgt die zeitliche Perspektivierung über Jahrhunderte stets durch die Museumspädagogin, eine Reaktion der Probanden ist im Material und den Protokollen nicht verzeichnet. Eine Aussage über das Verständnis und die zeitliche Einordnung des entsprechenden Ereigniszeitpunktes der Probanden ist an Hand des Materials nur schwer möglich. Auch an dieser Stelle kann keine Aussage über die Abhängigkeit zum GdB getroffen werden, weil nur ein Proband diese Möglichkeit nutzt.

Bei der Nutzung der Zeitperspektivierung mittels Zeitspannen ist auffällig, dass die Probanden hauptsächlich mit Zeitspannen ihres eigenen biographischen Erlebens arbeiten. Zwei von drei Probanden nutzen diese Möglichkeit der sprachlichen zeitlichen Perspektivierung. In beiden Fällen, in denen die Probanden von ihrem Sprechzeitpunkt aus auf etwas Vergangenes oder Zukünftiges verweisen, nutzen sie Zeitspannen, die in ihrem eigenen biographischen Erleben liegen oder liegen könnten. Die Probanden sind in der Lage, sowohl zeitliche also auch kategoriale Bezüge zu den Zeitangaben, die mittels Zeitspannen aufgezeigt werden, zu ziehen. Die sprachliche Realisierung auf eine

Zeitperspektive gelingt in beiden Fällen. In beiden Fällen gelingt ebenso der sprachliche Verweis innerhalb des Zeigfeldes, so dass ein Ausgangspunkt für eine kommunikative Handlung gelegt wird. Werden Zeitspannen außerhalb des eigenen biographischen Erlebens der Zielgruppe genutzt, werden diese von den Probanden nicht mehr expliziert genannt. An dieser Stelle wurde auf einen deiktischen nicht näher bestimmten Ausdruck zurückgegriffen. Eine Abhängigkeit der Nutzung dieser Perspektivierungsmöglichkeit vom GdB kann nicht festgestellt werden, da sowohl der Proband mit einem GdB von 100 also auch der Proband mit einem GdB von 80 auf diese Perspektivierungsform zurückgreifen und diese fehlerfrei nutzen können.

Die sprachliche Realisierung der zeitlichen Perspektivierung an Hand verwendeter Deiktika findet bei den Probanden selbst wenig Anwendung. Nur in drei Fällen, zwei davon sind in der Analyse sichtbar, verwenden die Personen der Zielgruppe diese sprachliche Möglichkeit. Auffällig ist, dass die verwendeten deiktischen Ausdrücke, die die Probanden wählen, in keiner Aussage näher bestimmt werden. Für die deiktischen Bezeichnung wird hauptsächlich ein kategorialer Bezug hergestellt. In einem Fall ist es strittig, ob eventuell ein auch ein zeitlicher Bezug vorliegen könnte. Wendet die Museumspädagogin deiktische Ausdrücke an, werden diese in einigen Fällen nachträglich zeitlich definiert. Für die Nutzung der deiktischen Ausdrücke kann keine Abhängigkeit vom GdB festgestellt werden, da die beiden nutzenden Probanden einen unterschiedlichen GdB aufweisen, beide aber diese Möglichkeit der Perspektivierung nutzen und verstehen.

Die zeitliche Perspektivierung mittels Genealogie findet nur bei einem Probanden Anwendung, deswegen kann an dieser Stelle keine Aussage über die Abhängigkeit zum GdB getroffen werden. Die Nutzung dieser Perspektivierungsmöglichkeit verlangt dem Probanden eine hohe kognitive Leistung ab, da er sich zunächst in eine andere Person hineinversetzen muss und nicht von sich selbst als Ausgangspunkt ausgehen kann, dennoch gelingt die Perspektivierung. Der genealogische zeitliche Verweis ermöglicht es den Probanden, eine Aussage darüber zu treffen, welche Person älter oder jünger ist. Für diese Aussage können sie auf Erfahrungen aus ihrer eigenen Biographie zurückgreifen. Hierfür werden kategoriale Relationen hergestellt.

Es ist deutlich geworden, dass die Probanden in der Lage sind, auf verschiedene sprachliche Repräsentationsformen der zeitlichen Perspektivierung zurückzugreifen, diese zu verstehen und selbst anzuwenden. Nur die Perspektivierung mittels Jahreszahlen gelingt nicht. Die Perspektivierung, irrelevant welche Perspektivierungsmöglichkeit genutzt wird, erfolgt über zeitliche und kategoriale Bezüge. In den meisten Fällen treten kategoriale und zeitliche Relationen als Paar auf. Die Probanden nutzen für Zeiträume, die innerhalb ihres biographischen Erlebens liegen, hauptsächlich explizite Zeitangaben. Zeiträume außerhalb ihrer Biographie werden häufig mittels Deiktika oder

epochalen Bezügen sprachlich realisiert, für diese werden auch häufiger kategoriale als zeitliche Relationen genutzt. Auf Grundlage des Origo-Modells, welches den oder die Sprecher:in als Ausgangspunkt sieht und den eigenen Sprechpunkt immer erkennen lässt, lassen diese Ergebnisse auf einen vierteiligen Zeithorizont der Zielgruppe schließen. Ausgangspunkt ist immer das Mitglied der Zielgruppe, von dessen *ich* aus sich jeweils vier Räume aufmachen. Der erste Raum ist die bisherige Lebenszeit der Person, die sich von seinem *ich, jetzt und hier* aus in die Vergangenheit im Rahmen des eigenen biographischen Erlebens erstreckt. Der Raum, der sich an diesen Zeithorizont anschließt, erstreckt sich über alle zeitlichen Verweise, die vor dem eigenen biographischen Erleben liegen und von den Probanden häufig über deiktische Ausdrücke oder Epochen sprachlich realisiert werden. An Hand der Dateien und Untersuchung können keine gesicherten Aussagen über die Erstreckung des Zeithorizontes in die Zukunft getätigt werden. Es wird aber davon ausgegangen, dass sich der Zeithorizont ebenfalls in zwei Räume unterteilen lässt. Der erste Raum findet seinen Ausgangspunkt, ähnlich wie beim zeitlichen Verweis auf Vergangenes, im *ich, jetzt, hier* der entsprechenden Person und bezieht sich auf die Zeit, die die Person vermeintlich noch erleben wird. Auch dieser Raum ist demnach geprägt von der eigenen Biographie der Person. An diesen schließt sich wiederum ein Raum an, der sich außerhalb des biographischen Erlebens auf eine Zeit nach der wahrscheinlichen Lebenszeit der Person, bezieht. Es kann also festgehalten werden, dass die sprachliche Repräsentation der zeitlichen Perspektivierung abhängig ist von diesem vierteiligen Zeithorizont.

Die Hypothese „Je höher der Grad der Beeinträchtigung ist, desto eingeschränkter ist die sprachliche Repräsentation der zeitlichen Perspektive“ kann an Hand des vorliegenden Materials nicht bestätigt werden. Es hat sich gezeigt, dass die Probanden unabhängig des zugeschriebenen GdB verschiedenartige sprachliche Repräsentationsformen nutzen, so dass keine Abhängigkeit erkennbar ist. Sowohl der Proband, dessen GdB 100 beträgt, nutzt verschiedenartige sprachliche Repräsentationsformen korrekt und ihm gelingen die Verweise innerhalb der Origo, als auch der Proband mit einem GdB von 80. Der dritte Proband, der ebenfalls einen GdB von 80 hat, nutzt außer der zeitlichen Perspektivierung mittels Jahreszeiten keinerlei Perspektivierungsmöglichkeiten. Die Perspektivierung mittels Jahreszahlen gelingt ihm nicht.

Die zweite aufgestellte Hypothese „Die postnatal entstandenen kognitiven Beeinträchtigungen haben kaum einen Einfluss auf die sprachlichen Repräsentationen der Zeitperspektive“ kann an Hand der Daten weitestgehend belegt werden. Der Proband HM, welcher der einzige Proband mit einer postnatal entstandenen Behinderungsursache ist, nutzt fünf der sechs untersuchten Perspektivierungsmöglichkeiten. Damit zeigt er von den drei Probanden die höchste Variationsbereitschaft und sprachliche Möglichkeiten. Die Perspektivierungsvarianten, die er nutzt, wendet er fehlerfrei an und die sprachlichen Verweise innerhalb des Zeigfeldes gelingen. Der

Proband SZ, der eine perinatale Behinderungsursache aufweist, wendet drei von sechs Perspektivierungsvarianten fehlerfrei an. Der einzige Unterschied zu Proband HM ist die Vielfältigkeit der Perspektivierungsvarianten. Dem Probanden TF, der nur auf eine Perspektivierungsmöglichkeit zurückgreift, gelingt diese nicht. Dies lässt den Rückschluss zu, dass Menschen mit kognitiven Einschränkungen, die postnatal entstanden sind mehr Möglichkeiten der sprachlichen Zeitperspektivierung besitzen, da diese sprachlichen Muster während des sprachlichen Sozialisationsprozesses bereits erlernt wurden.

Die zweite Forschungsfrage zielt auf die Heterogenität der Zielgruppe ab und untersucht, ob und wie sich die sprachliche Repräsentation der zeitlichen Perspektivierung in Abhängigkeit des GdB und der Behinderungsursache unterscheidet. Die Beantwortung dieser Forschungsfrage geschieht vor dem Hintergrund der aufgestellten Hypothesen. Eine Abhängigkeit von GdB konnte nicht festgestellt werden, so dass kein Unterschied bei der sprachlichen Repräsentation der zeitlichen Perspektivierung vorliegt. Dass die Behinderungsursache der Probanden einen Einfluss auf die Perspektivierungsmöglichkeiten hat, kann nur in quantitativer Hinsicht festgestellt werden. Der Proband mit einer postnatalen Schädigung wendet mehr Möglichkeiten der zeitlichen Perspektivierung an, als die beiden Probanden mit prä-oder perinatalen Schädigungen. Der Proband mit perinatalen Schädigungen nutzt die verwendeten Perspektivierungsvarianten fehlerfrei, dem Probanden mit pränatalen Schädigungen gelingt dies nicht. Es sind demnach qualitative und quantitative Unterschiede zwischen den Probanden mit unterschiedlichen Behinderungsursachen erkennbar. Ob die Behinderungsursache ursächlich für diese Unterschiede ist, lässt sich an Hand dieser Untersuchung nicht eindeutig feststellen.

## 4.6 Fazit

Wie die Recherche der hier vorliegenden Arbeit gezeigt hat, ist das Phänomen der Zeit wissenschaftsübergreifend umstritten und hochkomplex. Auch in der Linguistik gibt es verschiedene Ansätze mit dem Phänomen der Zeit umzugehen und dieses sprachlich zu erfassen. Wie Menschen mit kognitiven Einschränkungen sprachlich Zeitlichkeit realisieren war Schwerpunkt dieser Arbeit. Dafür wurde sich hauptsächlich für die sprachliche Repräsentation zeitlicher Perspektivierungen entschieden. Die Datenanalyse und Auswertung der Ergebnisse hat gezeigt, dass Menschen mit kognitiven Einschränkungen in der Lage sind, verschiedene Perspektivierungsvarianten von Zeit selbstständig anzuwenden. Ebenso sind sie in der Lage, zeitliche Perspektivierungen die von einem oder einer Gesprächspartner:in vorgenommen werden zu verstehen und auf dieser Grundlage ein Gespräch zu führen und zu vertiefen.

Die erlangten Analyseergebnisse bieten eine Grundlage, um eine erste Empfehlung zum Umgang mit Zeitangaben in Texten der einfachen Sprache auszusprechen, die auf empirischen Daten beruht. Von den empirischen Daten kann aufgrund der kleinen Probandengruppe keine allgemeingültige Regel abgeleitet werden. Die hier ausgesprochene Empfehlung gilt ausschließlich als richtungsweisend und müsste in einem größeren Untersuchungskontext überprüft werden. Ausgehend von einem vierteiligen Zeithorizont der Probanden, der als Ergebnis der Datenanalyse hervorgeht, sollte beim Schreiben der Texte auf das biographische Erleben der Zielgruppe geachtet werden. Wird Bezug genommen auf Zeiten, die innerhalb der biographischen Grenzen (+/- 20-30 Jahre) liegen, ist ein Operieren mit Zeitspannen gut geeignet. Innerhalb dieser Grenzen können die Probanden klare zeitliche Relationen herstellen. Diese sollten zum besseren Verständnis durch kategoriale Bezüge ergänzt werden. Wird auf Zeitpunkte außerhalb der biographischen Grenzen verwiesen, eignet sich die zeitliche Perspektivierung mittels Epochen. Die Nutzung kategorialer Bezüge zu der jeweiligen Epoche erscheint besonders wichtig und effektiv. Bei der Nutzung von Deiktika verhält es sich ähnlich wie bei der Nutzung der Epochen, diese sollten ebenfalls durch kategoriale Bezüge ergänzt werden. Es ist deutlich geworden, dass die Perspektivierung an Hand von Jahreszahlen nicht gelingt und auf diese Variante innerhalb der Texte verzichtet werden sollte. Die Verifizierung dieser Ergebnisse müsste mittels weitere empirischer Daten einer deutlich größeren Proband:innengruppe stattfinden.

Für die hier vorliegende Arbeit wurde sich auf einen Bestandteil des großen Komplexes des Zeitbewusstseins, die Zeitperspektivierung, konzentriert. Um letztendlich eine Aussage über die Ausprägung und Beschaffenheit des Zeitbewusstseins von Menschen mit kognitiven Einschränkungen treffen zu können, müssten Studien zu den beiden Bestandteilen des Umgangs mit der Zeit und der Zeitwahrnehmung durchgeführt

werden. Diese Studien wären allerdings eher dem sozialwissenschaftlichen Bereich zuzuordnen.

Während des Schaffensprozesses der Staatsexamensarbeit hat sich gezeigt, dass es auf dem Gebiet der barrierefreien Kommunikation noch zahlreiche unbeantwortete Forschungsfragen gibt. Leider ist es teilweise immer noch üblich, dass Empfehlungen für die sprachliche Verarbeitung von Texten, die die Zielgruppe betreffen, ohne Einbezug der Personen mit kognitiven Einschränkungen ausgesprochen werden. An dieser Stelle besteht dringender Handlungsbedarf, denn oftmals können diese Texte den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Proband:innen nicht gerecht werden und führen schnell zu ihrer Stigmatisierung. Im Zuge der zunehmenden gesellschaftlichen Inklusionsforderungen soll die Partizipation aller Menschen ermöglicht werden. Die Erweiterung der partizipativen Forschungsmodelle, auf deren Grundlage auch die vorliegende Auseinandersetzung beruht, sollte demnach ausgebaut und entsprechende Projekte gefördert werden.

## Literaturverzeichnis

### Broschüren:

**Beauftragte der Bundesregierung** für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hrsg.): UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein. Bonn: Hausdruckerei BMAS, 2017.

**Stabsstelle Diversity Management**, Beirat Inklusion Technische Universität Dresden: Aktionsplan der Technischen Universität Dresden zur Umsetzung der UN – Behindertenrechtskonvention 2017.

### Monographien/ Sammelbände/ Aufsätze/ Abschlussarbeiten:

**Ballstaedt**, Steffen-Peter: Sprachliche Kommunikation. Verstehen und Verständlichkeit. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag 2019.

**Bergold** Jarg, Thomas Stefan: Partizipative Forschung. In: Mey Günter., Mruck Katja [Hrsg.]: Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010. S.333-344.

**Boessmann**, Udo: Bewusstsein – Unbewusstes. Band 1 Bewusstsein. Berlin: Deutscher Psychologen – Verlag 2013.

**Bock**, Bettina: „Leichte Sprache“: Abgrenzung, Beschreibung und Problemstellungen aus Sicht der Linguistik. In: Jekat, Susanne J u.a. [Hrsg.]: Sprache barrierefrei gestalten. Perspektiven aus der angewandten Linguistik. Berlin: Frank & Timme 2019a. S. 17 – 49.

**Bock**, Bettina: „Leichte Sprache“ – Kein Regelwerk. Sprachwissenschaftliche Ergebnisse und Praxisempfehlungen aus dem LeiSa – Projekt. Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur 2019b.

**Brandt**, Ahasver von: Werkzeug des Historikers. Eine Einführung in die Historischen Hilfswissenschaften. Stuttgart: Kohlhammer 2012.

**Bredel**, Ursula, Maaß, Christiane: Arbeitsbuch Leichte Sprache. Übungen für die Praxis mit Lösungen. Berlin: Dudenverlag 2016.

**Buchholz**, Michael B.: Vorwort. In: Lakoff, George, Johnson, Mark: Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern, Heidelberg: Carl-Auer Verlag 2018. S. 7-10.

**Bühler**, Karl: Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart/ New York: Fischer 1982.

**Bühler**, Karl: Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart: Lucius und Lucius 1999.

**Coventry**, Kenny R.: Space. In: Dabrowska, Ewa, Divjak, Dagmar [Hrsg.]: Handbook of Cognitive Linguistics. Berlin/Boston: Walter de Gruyter 2015. S.490-509.

**Diewald**, Gabriele Maria: Deixis und Textsorten im Deutschen. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1991.

**DIMDI** [Hrsg.]: Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme. 10. Revision Amtliche deutschsprachige Ausgabe. Band 1. Göttingen: Verlag Hans Huber 1996.

**Egg**, Maria: Lebensweg der Behinderten. Ein Wegweiser für Eltern, Betreuer und Freunde erwachsener geistig Behinderter. Freiburg im Breisgau: Walter 1975.

**Evans**, Vyvyan: Time. In: Dabrowska, Ewa, Divjak, Dagmar [Hrsg.]: Handbook of Cognitive Linguistics. Berlin/Boston: Walter de Gruyter 2015. S.509-527.

**Fischer**, Ernst Peter: „Freie Erfindungen des menschlichen Geistes“. In: Seemüller, Anna u.a. [Hrsg.]: Zeit in Wissenschaft, Philosophie und Kultur: Eine Publikation des MinD – Hochschul – Netzwerkes. Stuttgart: Hirzel 2009. S.10-22.

**Fricke**, Ellen: Origo, Geste und Raum. Lokaldeixis im Deutschen. Berlin/Boston: Walter de Gruyter 2007.

**Goldbach**, Anne, Schuppener, Saskia: Die Bedeutung des Partizipativen Vorgehens in der Erforschung der „Leichten Sprache“. In: Bock, Bettina M., Fix, Ulla, Lange, Daisy [Hrsg.]: „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank & Timme Verlag (Kommunikation – Partizipation – Inklusion: Bd. 1) 2017. S.301-316.



**Heidelberger**, Juliane: Die Personalisierung institutioneller Texte anhand kognitionslinguistischer Kategorien am Beispiel des partizipativen Forschungsprojektes „Audioguide Albertinum Dresden“. Dresden: veröffentlichte Bachelorarbeit 2018.

**Hug**, Wolfgang: Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarstufe I. Befragungen, Analysen und Perspektiven. Frankfurt am Main: Diesterweg 1985.

**Imo**, Wolfgang: Grammatik. Eine Einführung. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag 2016.

**Jekat**, Susanne J. u.a.: Barrieren abbauen. Einleitung. In: Jekat, Susanne J u.a. (Hrsg.): Sprache barrierefrei gestalten. Perspektiven aus der angewandten Linguistik. Berlin: Frank & Timme 2019. S. 7-16.

**Köller**, Wilhelm: Perspektivität und Sprache. Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache. Berlin: Walter de Gruyter 2004.

**Lakoff**, George, Johnson, Mark: Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern, Heidelberg: Carl-Auer Verlag 1999.

**Langacker**, Ronald W.: Foundations of cognitive grammar 1. Theoretical prerequisites. Stanford, California: Stanford University Press 1987.

**Lasch**, Alexander: Zum Verständnis morphosyntaktischer Merkmale in der funktionalen Varietät „Leichte Sprache“. In: Bock, Bettina M., Fix, Ulla, Lange, Daisy [Hrsg.]: „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank & Timme Verlag (Kommunikation – Partizipation – Inklusion: Bd. 1) 2017. S.275-299.

**Lewandowski**, Theodor: Linguistisches Wörterbuch 1. Heidelberg/ Wiesbaden: Quelle und Meyer 1994.

**Lösener**, Hans: Die Origo der Subjektivität: *ich, jetzt, hier* bei Bühler und Benveniste. In: Weber, Heinrich u.a. [Hrsg.]. Grammatik – Praxis – Geschichte. Festschrift für Wilfried Kürschner. Tübingen: Narr 2010. S. 155–165.

**Maaß**, Christiane, Rink Isabel: Über das Handbuch Barrierefreie Kommunikation In: Maaß, Christiane, Rink, Isabel [Hrsg.]: Handbuch Barrierefreie Kommunikation. Berlin: Frank & Timme GmbH 2019. S.17-25.

**Müller**, Harald: Mittelalter. Berlin: Akademie Verlag 2008.

**Plattner**, Ilse E.: Zeitbewußtsein und Lebensgeschichte. Theoretische und methodische

Überlegungen zur Erfassung des Zeitbewußtseins. Heidelberg: Asanger 1990.

**Reinmuth**, Sandra Iris: Die Idee des Service Learning. In: Baltes, Anna Maria u.a. [Hrsg.]: Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2007. S. 11-28.

**Rickheit**, Gerd, Weiss, Sabine, Eikmeyer, Hans-Jürgen: Kognitive Linguistik: Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen/ Basel: Francke 2010.

**Rink**, Isabel: Kommunikationsbarrieren. In: Maaß, Christiane, Rink, Isabel [Hrsg.]: Handbuch Barrierefreie Kommunikation. Berlin: Frank & Timme GmbH 2019. S. 29-66.

**Schwarz**, Monika: Einführung in die kognitive Linguistik. Tübingen/Basel: Francke 2008.

**Schommers**, Wolfram: Zeit und Realität. Physikalische Ansätze – Philosophische Aspekte. Kusterdingen: SFG – Servicecenter Fachverlage 1997.

**Seemüller**, Anna u.a. [Hrsg.]: Zeit in Wissenschaft, Philosophie und Kultur: Eine Publikation des MinD – Hochschul – Netzwerkes. Stuttgart: Hirzel 2009.

**Sennholz**, Klaus: Grundzüge der Deixis. Bochumer Beiträge zur Semiotik. Bochum: Bockmeyer 1985.

**Sliwka**, Anne [Hrsg.]: Durch Verantwortung lernen: Service Learning: Etwas für andere tun. 6. Weinheimer Gespräch. Weinheim/Basel: Beltz 2004.

**Speck**, Otto: Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. München/Basel: Reinhardt 2005.

**Suhrweier**, Horst: Geistige Behinderung. Psychologie, Pädagogik, Therapie. Neuwied/ Kriftel/ Berlin: Luchterhand 1999.

**Taylor**, John R.: Cognitive grammar. Oxford: Oxford University Press 2003.

**Thompson**, Richard F.: Das Gehirn. Von der Nervenzelle zur Verhaltenssteuerung. Heidelberg/Berlin/Oxford: Spektrum Akademischer Verlag 1994.

**Tomasello**, Michael: Eine Naturgeschichte des menschlichen Denkens. Berlin: Suhrkamp Verlag 2014.

**Unger**, Hella von: Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis.  
Wiesbaden: Springer Fachmedien 2014

**Verhagen**, Arie: Grammar and cooperative communication. In: Dabrowska, Ewa, Divjak, Dagmar [Hrsg.]: Handbook of Cognitive Linguistics. Berlin/Boston: Walter de Gruyter 2015. S.232-252.

**Wildgen**, Wolfgang: Kognitive Grammatik. Klassische Paradigmen und neue Perspektiven. Berlin: Walter de Gruyter 2008.

E- Artikel/ Zeitungsartikel:

**Selting**, Magret u.a.: Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT2). In: Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion. Ausgabe 10 2009. S. 353-402.

**Weller**, Wolfgang: Was ist Zeit? In: Humboldt – Universität zu Berlin. Mathematisch – Naturwissenschaftliche Fakultät I 2014.

Gesetzbücher:

Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland

Neuntes Buch des Sozialgesetzbuchs

Internetquellen:

**IQ 001:** Netzwerk Leichte Sprache: Die Regeln für Leichte Sprache, 2013.

url: [https://www.leichte-sprache.org/wp-content/uploads/2017/11/Regeln\\_Leichte\\_Sprache.pdf](https://www.leichte-sprache.org/wp-content/uploads/2017/11/Regeln_Leichte_Sprache.pdf) .

Letzter Zugriff: 02.03.2020.

**IQ 002:** Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz: Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik nach dem

Behindertengleichstellungsgesetz (Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung - BITV 2.0), 2011.

url: [https://www.gesetze-im-internet.de/bitv\\_2\\_0/BJNR184300011.html](https://www.gesetze-im-internet.de/bitv_2_0/BJNR184300011.html).

Letzter Zugriff: 02.03.2020.

**IQ 003:** Martinsclub Bremen e.V.: Wer wir sind, 2019.

url: <https://www.martinsclub.de/wer-wir-sind/>.

Letzter Zugriff: 02.03.2020.

**IQ 004:** Lasch, Alexander: VERSO-Verständliche Sprache für alle, 2019.

url: <https://verso-gruppe.de/verso-verstaendliche-sprache-fuer-alle/>.

Letzter Zugriff: 26.11.2019.

**IQ 005:** Vetter, Anne 2019: Kunstgenuss für Alle, 2019.

url: <https://tu-dresden.de/tu-dresden/newsportal/news/kunstgenuss-fuer-alle>.

Letzter Zugriff: 12.11.2019.

**IQ 006:** Staatliche Schlösser, Burgen und Gärten Sachsen gemeinnützige GmbH (SBG)

url: <https://www.albrechtsburg-meissen.de/de/veranstaltungen-ausstellungen/ausstellungen/dauerausstellung/>

Letzter Zugriff 19.11.2019.

**IQ 007:** Kluwe, <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/kognition/7882>

Letzter Zugriff 14.01.2020.

**IQ 008:** Roche, Jörg, Ferran Suñer Muñoz: Kognitive Grammatik, keine Angabe.

url: <https://www.lexikon-mla.de/lexikon/kognitive-grammatik/>

Letzter Zugriff: 16.01.2020.

**IQ 009:** Koloss, Lern-Online-Software-System der Universität Duisburg-Essen: Karl Bühler, 2013.

url:[https://archive.ph/20130222035100/http://koloss3.mykowi.net/index.php?option=com\\_content&view=article&id=127Itemid%3D308&Itemid=308](https://archive.ph/20130222035100/http://koloss3.mykowi.net/index.php?option=com_content&view=article&id=127Itemid%3D308&Itemid=308)

Letzter Zugriff: 24.01.2020.

**IQ 010:** Klein, Etienne: Augustinus und die Zeit, 2015.

url: <https://philomag.de/augustinus-und-die-zeit/>

Letzter Zugriff: 27.01.2020.

**IQ 011:** Jessen, Frank, Frölich, Lutz: ICD-11: Neurokognitive Störungen, 2018.

url: <https://www.tib.eu/de/suchen/id/thieme%3A10.1055-s-0044-101607/ICD-11-Neurokognitive-Störungen/>

Letzter Zugriff: 31.01.2020.

**IQ 012:** Weltgesundheitsorganisation: Organische, einschließlich symptomatischer psychischer Störungen, 2019.

url: <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2019/block-f00-f09.htm>  
Letzter Zugriff: 31.01.2020.

**IQ 013:** Weltgesundheitsorganisation: Intelligenzstörung, 2019.  
url: <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2019/block-f70-f79.htm>  
Letzter Zugriff: 31.01.2020.

**IQ 014:** Statistisches Bundesamt: Behinderte Menschen, 2017.  
url: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Gesundheit/Behinderte-Menschen/\\_inhalt.html](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Gesundheit/Behinderte-Menschen/_inhalt.html)  
Letzter Zugriff: 01.02.2020.

**IQ 015:** Netzwerk Leichte Sprache: Das ist Leichte Sprache, 2015.  
url: <https://www.leichte-sprache.org/das-ist-leichte-sprache/>  
Letzter Zugriff: 03.02.2020.

**IQ 016:** Schmidt, Thomas: Über EXMARaLDA, keine Angabe.  
url: <https://exmaralda.org/de/ueber-exmaralda/>  
Letzter Zugriff: 17.02.2020.

**IQ 017:** Kellermann, Gudrun: Leichte und Einfache Sprache – der Versuche einer Definition, 2014.  
url: <https://www.bpb.de/apuz/179341/leichte-und-einfache-sprache-versuch-einer-definition>  
Letzter Zugriff: 03.03.2020.

**IQ 018:** Knöbl, Ralf, Steiger, Kerstin: Transkription. Transkriptionssysteme, 2006.  
url: <https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet3/sozialwissenschaft/Quasus/Volltexte/transkriptionsregeln.pdf>  
Letzter Zugriff: 16.02.2020.

**IQ 019:** Bogner, Kathrin, Landrock, Uta: Antworttendenzen in standardisierten Umfragen, 2015.  
url: [https://www.gesis.org/fileadmin/upload/SDMwiki/Antworttendenzen\\_Bogner\\_Landrock\\_08102015\\_1.1.pdf](https://www.gesis.org/fileadmin/upload/SDMwiki/Antworttendenzen_Bogner_Landrock_08102015_1.1.pdf)  
Letzter Zugriff: 16.02.2020.

## Abbildungsverzeichnis

Abb.1: Verifizierungslogo VERSO.

Entnommen aus: url: <https://verso-gruppe.de/>

Letzter Zugriff: 03.03.2020.

Abb.2: Stufenmodell derPartizipation nach Wright.

Entnommen aus: url: <http://www.hag-gesundheit.de/uploads/docs/235.pdf>

Letzter Zugriff: 03.03.2020.

Abb.3: The three elements of a linguistics expression.

Entnommen aus: Taylor, John R.: Cognitive grammar. Oxford: Oxford University Press, 2003. S. 22.

Abb.4: The Moving Time Metaphor.

Entnommen aus: Evans, Vyvyan: Time. In: Dabrowska, Ewa, Divjak, Dagmar [Hrsg.]: Handbook of Cognitive Linguistics. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 2015. S.513.

Abb.5: The Moving Observer Metaphor.

Entnommen aus: Evans, Vyvyan: Time. In: Dabrowska, Ewa, Divjak, Dagmar [Hrsg.]: Handbook of Cognitive Linguistics. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 2015. S.514.

Abb. 6: Origo-Modell.

Entnommen aus: Bühler, Karl: Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart: Lucius und Lucius, 1999. S. 102.

## Selbständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, Sophie Langholz, die vorliegende Arbeit selbstständig und nur mit den angegebenen Hilfsmitteln angefertigt zu haben sowie alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, durch die Angabe der Quellen als Entlehnung kenntlich gemacht zu haben.

Dresden, den 26.03.2020

## **Verzeichnis des Anhangs**

Anhang 1: Transkript 1: Proband HM

Anhang 2: Transkript 2: Proband SZ

Anhang 3: Transkript 3: Proband TF

Anhang 4: Zeitprotokoll des Probanden HM vom 21.05.2019

Anhang 5: Zeitprotokoll des Probanden SZ vom 21.05.2019

Anhang 6: Zeitprotokoll des Probanden TF vom 04.06.2019

Anhang 7: Antworten der persönlichen Fragen zu den Probanden



## Anhang 1:

### Transkript 1: Proband HM

## Meta Information

Project name

Referenced file file://C:/Users/Sophie/Documents/Uni/Stex-Arbeit/Audioaufnahmen/2019\_05\_21\_H [redacted] M [redacted] wav

Comment

## Speakertable

HM	Sex	m	Comment
Studentin	Sex	f	Comment
MP	Sex	f	Comment

[1]	0 [00:00.0] 1 [03:41.4]	
HM [v]	weeßte an was mich das erinnert (-) an notre dame (--) son bissl (.) jedenfalls (.) s war natürlich viel viel	
[2]	2 [03:49.4] 3 [03:58.4] 4 [03:59.5] 5 [03:59.7] 6 [04:01.5] 7 [04:36.7] 8 [04:37.9]	
HM [v]	größer aber es erinnert mich an notre dame na	
Studentin [v]	warste dort bist du schon mal in paris gewesen	
[3]	9 [04:38.3] 10 [04:38.9] 11 [04:40.2] 12 [04:45.3] 13 [04:51.8]	
HM [v]	klar noch bevors abgebrannt is (.) notre dame (-) bevors abgebrannt is das is notre dame ja das	
[4]		
HM [v]	müsster euch so vorstellen (.) äh notre dame du gehst dorte (.) äh du kommst dorte außen rumrumgehen und	
[5]		
HM [v]	da siehst du die ganzen bauabschnitte die ganzen (-) zeiten das wahnsinn gotik renaissance barock also ich äh	
[6]		
HM [v]	sag jetzt bloß ma so als beispiel ich weiß ne ob das (--) und ähm und dann hab ich erst dann hab ich erfahren im	
[7]		
HM [v]	nachhinein das das ja zwohundert jahre in zwohundert jahren erbaut wurde (.) dort siehst du die ganzen bau	
[8]	14 [05:27.2] 15 [05:27.9] 16 [05:30.9]	
HM [v]	dieser zwohundert jahre (-) wahnsinn (--) wahnsinn ja ja (-) ja ja mittelalter	
Studentin [v]	und wie was denkst du wie fühlt sich das hier an	
[9]	17 [05:33.2] 18 [05:33.5] 19 [05:34.2] 20 [05:34.2]	
HM [v]	mittelalter (.) würd ich sagen	
Studentin [v]	wo wo wenn du die musik hörst du was denkst du wo du bist mittelalter	
[10]	21 [06:34.3] 22 [06:56.2] 23 [07:29.4]	
HM [v]	wer auf mittelalter steht hm	
Studentin [v]	ihr habt ja grade die musik hier gehört oder (.) im hintergrund wie habt ihr was	

[11]		24 [07:30.3] 25 [07:31.6] 26 [07:33.2] 27 [07:34.5] 28 [08:09.4]	
HM [v]		mittelalter	
Studentin [v]	habt ihr denn gedacht wo ihr seid		und fandet ihr die musik passte zum raum
[12]		29 [08:11.8]	30 [08:18.1]
HM [v]		ja_a auf alle fälle (.) weil vor allen dingen die ganzen bilder hier und so is ja doch alles mittelalter	
Studentin [v]	also		ja
[13]		31 [08:19.4]	32 [08:23.6] 33 [08:24.8]
HM [v]	ja also ich weiß jetzt ni was jetzt (.) vierzehntes jahrhundert wirds ni sein aber		oder oder noch eher oder
Studentin [v]		hm_hm	
[14]		34 [08:31.4]	
HM [v]	was hier wirds ni sein (.) aber (.) aber es ja (.) es vermittelt so den (.) den eindruck		
Studentin [v]		ah (.) also passende musik	
[15]		35 [08:33.1]	36 [08:39.2] 37 [09:11.6]
HM [v]	ja ja von rittern von rittern (.) ja von rittern (.) und (--) von (---) hübschen frauen		
MP [v]			und erzähle eben wie
[16]		38 [09:16.8] 39 [10:17.7]	40 [10:20.5] 41 [10:36.3]
MP [v]	das schloss mal entstanden ist vor sechshundert jahren	also jetzt ist es ein schloss	also wurde vor
[17]		42 [10:40.1] 43 [12:49.2]	44 [12:57.1]
HM [v]			hm_hm
Studentin [v]			
MP [v]	tausendjahren eine burg hier gebaut	und hier sieht man ganz deutlich (.) wie das burgtor mal ausgesehen	
[18]			
HM [v]			
Studentin [v]			
MP [v]	hat sie sind doch vorhin durch das burgtor gekommen und das sieht ja heute ganz anders aus früher im		
[19]		45 [12:57.3]	
HM [v]			
Studentin [v]			
MP [v]	mittelalter gabs hier einen turm (-) eine brücke (-) und dieser turm hier war hier auf dieser seite auch nochmal		
[20]		46 [13:08.5] 47 [13:08.5] 48 [13:27.8]	
Studentin [v]			
MP [v]		und viel viel später gabs dann eben jemanden der hat gesagt die burg gefällt mir nicht (.) ich	
[21]		49 [13:37.1] 50 [15:28.2]	51 [15:30.3] 52 [15:31.3]
HM [v]		dort von dem von dem kämpfer dorte	das is
MP [v]	möchte ein schloss (.) aber den zeig ich später		von dem da
[22]		53 [15:34.8]	54 [15:39.0] 55 [15:53.8]
HM [v]	sicherlich der ur ur vater von dem hier oder		
MP [v]		nenenene (--) das wär ein ur ur ur ur enkel	sie wollten jetzt
[23]		56 [15:55.2]	57 [15:55.2] 58 [15:56.3] 59 [15:58.3]
HM [v]	ja (--) gerne		
MP [v]	was von dem wissen	was glauben sie was das für einer war (--) wenn der wenn man den so	
[24]		60 [16:01.9] 61 [16:02.8]	
HM [v]		ich weiß ja das se sich früher so mit solchen rüstungen immer so geschmückt haben und das das	
MP [v]	anguckt		

[25]	62 [16:11.4] 63 [17:59.5]		
HM [v]	für die bilder grade (.) so äh gemacht wurde		
MP [v]	die beinamen an sich (.) was sie hier so lesen ist sowieso		
[26]	64 [18:03.8] 65 [18:32.4]		
HM [v]	das kannst du mal aufschreiben (.) das die ab dem sechzehnten		
MP [v]	alles sechzehnte jahrhundert		
[27]	66 [18:39.9] 67 [24:45.7]		
HM [v]	jahrhundert erst die beinamen gekriegt ham um die auseinander zu halten		
MP [v]	kapelle heißt (-) das (---) hier		
[28]	68 [24:53.2] 69 [24:54.9]		
MP [v]	drinne stand früher auch mal eine ein altar wie in der kirche an dem altar hätte man eben früher (--)		
[29]	70 [25:04.0] 71 [30:09.8]		
HM [v]	is das hier der		
MP [v]	mor das morgengebet durchführen können (-) die waren ja sehr chritlich (.) alle		
[30]	72 [30:12.1]	73 [30:15.2]	
HM [v]	originalfußboden sagen se ah ja ich weiß das (-)		
MP [v]	vom mittelalter nich (--) im mittelalter waren hier nur (xxx xxx)		
[31]	74 [30:19.5]	75 [30:21.1]	76 [30:23.1] 77 [30:25.3] 78 [31:44.6]
HM [v]	ja weil hier einiges zu uneben is aber das is schon bissl älter ohh ( ) ich hatte		
MP [v]	ja ja das is weil ja ja zweihundert jahre		
[32]			
HM [v]	vor (--) vor zwanzig jahren (--) äh jetzte im januar vor zwanzig jahren (--) in (-) hatte ich in in (--) sehr sehr		
[33]			
HM [v]	schweren unfall (-) ich äh lag (.) drei wochen klinisch tot in der uni hier in dresden (.) danach noch drei monate		
[34]	79 [32:04.8] 80 [33:06.2]		
HM [v]	wachkoma in ener klinik und ich äh war auch schon (-) bin auch schon ganz viel rum gekommen jetzte		
[35]	81 [33:13.4] 82 [44:30.4]	83 [44:33.1] 84 [44:40.5]	
HM [v]	(.) in den letzten jahren gehörten die hier alle zusammen irgendwie		
MP [v]	die sind unterschiedlich ja		
[36]	85 [44:44.9] 86 [46:02.7]		
HM [v]	die ham ja och zu ddr zeiten nüscht gemacht		
MP [v]	geboren die sind ja ganz viele jahrhunderte auseinander		
[37]	87 [46:06.8] 88 [46:16.1]		
HM [v]	egal ob das staatlich war oder ni aber die ham ja och zu ddr zeiten nüscht gemacht (.) also is es ja		

[38]	89 [46:20.0] 90 [46:21.0] 91 [56:48.2]	
HM [v]	quatsch	in h° rom als wir dort warn (-- ) das war och so (- ) da ham wir och haufen solche (- ) in
[39]	92 [57:02.1]	
HM [v]	den großen säalen und so warn immer (.) warm immer solche leute da die ham das verbessert die gemälde	
Studentin [v]	ja	
[40]	93 [57:02.3] 94 [57:03.0] 95 [57:09.5]	
Studentin [v]		
MP [v]		so also das is die kleine tafeelstube so heißt der raum (.) im mittelalter wäre es ein speiseraum für
[41]	96 [57:19.4] 97 [57:25.4]	98 [57:27.9] 99 [61:26.6]
MP [v]	die fürstenfamilie gewesen	in der heutigen zeit (.) kann man hier drin heiraten was is denn das
[42]	100 [61:29.3]	
HM [v]		weeßsch ni ne komode oder (.) ne ne komode is ne irgendwas irgendwas
MP [v]	überhaupt fürn möbelstück	
[43]	101 [61:35.6] 102 [61:39.9]	103 [61:42.2] 104 [61:43.2]
HM [v]	kirchlisches weeß es ni	hm
MP [v]		das is erstmal nicht aus dem mittelalter (- ) das is aus dem neunzehntenjahrhundert
[44]	105 [61:45.6] 106 [70:01.0]	
HM [v]		eigentlich müssten das doch da (.) die nachfahren ge gemal haben also anfertigen lassen (.) weil äh äh
[45]		107 [70:15.1] 108 [70:15.8] 109 [71:12.8]
HM [v]	die wu wusste der schon zu lebzeiten das er in emden geboren äh begraben wird	
MP [v]		nee das was hier
[46]	110 [71:14.9]	111 [71:16.9] 112 [71:18.9]
HM [v]		jaa jaa jaa entschuldigung entschuldigung
MP [v]	gemalt is is viel viel später	

## Anhang 2:

### Transkript 2: Proband SZ

## Meta Information

Project name

Referenced file file://C:/Users/Sophie/Documents/Uni/Stex-Arbeit/Audioaufnahmen/2019\_05\_21\_S [redacted]\_Z [redacted].wav

Comment

## Speakertable

<b>SZ</b>	Sex	m
	Comment	
<b>Studentin</b>	Sex	f
	Comment	
<b>MP</b>	Sex	f
	Comment	
<b>HM</b>	Sex	m
	Comment	

[1]	
	0 [00:00.0] 1 [06:23.2] 2 [06:26.8] 3 [06:28.0]
SZ [v]	des °h halb find ich bach so genial was der so (.) für verschiedene musik und vor allem die
Studentin [v]	ja bach is toll
[2]	4 [06:38.8] 5 [06:39.6]
SZ [v]	heutige musik °h is in zwanzig jahren out aber bach is (.) bach mozart und vivaldi das is (.) immer da
Studentin [v]	genau
[3]	6 [06:46.6] 7 [06:47.8] 8 [06:49.9] 9 [16:16.9]
SZ [v]	das is zeitlos schön
Studentin [v]	zeitlos stimmt ja auch von der zeit her (4.0) dreizehnhundertvierzehn (3.0) is lang her
[4]	10 [16:26.6] 11 [16:27.8] 12 [22:46.5] 13 [22:50.3] 14 [22:51.4]
SZ [v]	ja ich war schon vor ganz langer zeit hier vor ner ganzen weile (--) könnt schon zehn jahre
Studentin [v]	hm_hm
[5]	15 [22:56.8] 16 [22:57.8] 17 [31:31.3] 18 [31:33.4] 19 [31:38.2] 20 [31:39.4] 21 [31:41.9]
SZ [v]	her sein ni persönlich
Studentin [v]	kannst dich noch erinnern johann georg den der zweite kennste den
[6]	22 [31:45.8] 23 [31:46.5] 24 [31:46.5] 25 [31:52.3] 26 [31:57.5] 27 [44:35.9]
SZ [v]	((lacht)) '<<lachend> ä paar jahre früher> wegen
Studentin [v]	<<lachend> wirklich> hahahaha °h bisschen (.) bisschen älter
[7]	
SZ [v]	den gibts ja heut viel stunk wegen den wettinern weil die alles besitzen wollen °h aber in ddr zeiten wos alles
[8]	28 [44:56.7]
SZ [v]	verstaatlicht wurden ham se kein pfeng gegeben(.) und jetzt plötzlich wolln se alles ham
MP [v]	tja (-) das is ein

[9]	29 [45:00.8]	
SZ [v]	aber in ddr zeiten an den (.) ham ja auch leute ihr idealismus mit hingeben damit	
MP [v]	großes problem ich weiß	
[10]	30 [45:14.0]	31 [45:17.8]
SZ [v]	das (-) ni zerfällt	ja und jetzt (--) seht ihr (-) habt das
MP [v]	unter anderem ja (--) kam in museen und wurde gepflegt	
[11]	32 [45:25.2]	
SZ [v]	zwar gepflegt aber das is jetzt mein	
MP [v]	aber die arbeiten dafür das ist nicht wie früher (.) wo man nur (.) sag ich	
[12]		
MP [v]	mal der der herrscher war der könig war ne und die anderen für mich gearbeitet haben die wettiner die es jetzt	
[13]		
MP [v]	gibt die heißen zwar auch prinz aber die haben studiert (.) und arbeiten zum beispiel im moritzburger wald (.)	
[14]	33 [45:46.0]	34 [45:50.0]
MP [v]	im forst (.) ja	die waren ja auch nicht
HM [v]	aber die ham ja och zu ddr zeiten nüscht gemacht (.) also is es ja quatsch	
[15]	35 [45:56.0]	
MP [v]	hier (---) die sind ja meistens aus den altbundesländern gekommen	
HM [v]	ja aber ich meen er hat ja grade gesagt die	
[16]		
HM [v]	ham das lieber verstaatlicht um das um das äh damits ni verfällt also is ja quatsch die ham och da nüscht	
[17]	36 [46:05.3]	
SZ [v]	ne ne in ddr zeiten gabs (.) leute die trotz verstaatlich gegen die verstaatlichung was gemacht ham (.)	
HM [v]	gemacht	
[18]	37 [46:18.8]	38 [46:20.4]
SZ [v]	das wurde ja	einz (.) tütürlich einzelne
HM [v]	aber einzelne warn das	weil früher war ja mit schule und (
[19]		
SZ [v]	---) heutzutage kann ja (.) so gut wie jeder lesen (-) in der werkstatt nicht aber sonst könn (.) die meisten lesen	
[20]	42 [63:15.1]	43 [63:42.1]
SZ [v]	und schreiben	
Studentin [v]	ich frag mich ja wie man (--) den leuchter anzündet (-) weil das sind ja (--) echte (---) ob	
[21]	44 [63:50.7]	
SZ [v]	vielleicht gabs da mis (4.0) gabs früher ein mechanismus wo man den	
Studentin [v]	man das irgendwie runterziehen kann	
[22]	45 [64:04.8]	46 [70:28.5]
SZ [v]	leuchter runtergezogen hat zum anzünden	heutezutage musste damit de °h (.) oben ankommt och
[23]	47 [70:35.8]	
SZ [v]	beziehungen haben	

### Anhang 3:

### Transkript 3: Proband TF

## Meta Information

Project name

Referenced file file:/C:/Users/Sophie/Documents/Uni/Stex-Arbeit/Audioaufnahmen/2019\_06\_04\_TF.wav

Comment

## Speakertable

TF	Sex	m
	Comment	
MP	Sex	f
	Comment	
Student	Sex	m
	Comment	

[1]	
0 [00:00.0] 1 [04:51.9]	
MP [v]	und zu ner festlichkeit zu früheren zeiten was man ja mittelalter nennt (-) da saßen dort oben auf dem
[2]	
MP [v]	balkon ( ) den nennt man auch trompeterstuhl (.) dort saßen musikanten und da kam natürlich andere musik (-)
[3]	
MP [v]	aber das werden wir uns dann nochmal anhören was dann gespielt wurde (.) mit schönen instrumenten und nicht
[4]	
2 [05:15.4] 3 [06:22.5] 4 [06:25.2] 5 [06:26.5] 6 [06:27.6]	
TF [v]	das hmm also die das die zahlen
Student [v]	kannst du das lesen was unten drunter steht ja
MP [v]	aus so ner kiste da
[5]	
7 [06:32.6] 8 [06:33.9]	
TF [v]	kann ich noch richtig lesen aber die wörter sind aber ein bisschen anders da steht dann was von vierzehn
Student [v]	okay
[6]	
TF [v]	(.) fönztehn fünf fünfzehn (.) neunundsechzig (-) ein jahr fünfzehnhundertneun (--) sechs (.) sechsundvierzig
[7]	
9 [06:46.5] 10 [06:49.2] 11 [10:47.6]	
Student [v]	hm hm (.) richtig die jahreszahlen kannst du lesen super und würdest du gern mehr über die beiden
[8]	
12 [10:51.1] 13 [10:56.1]	
TF [v]	also h° ich (-) also ich würd gern wissen wo sie eigentlich
Student [v]	erfahren wie ihre ehe war oder wo sie gelebt haben
[9]	
14 [10:59.9] 15 [11:03.4] 16 [11:04.3] 17 [11:05.9] 18 [11:06.8]	
TF [v]	leben ja ja
Student [v]	wo sie jetzt leben na die sind schon lange gestorben du kannst auch unten (.) kannst du die
[10]	
19 [11:08.8] 20 [11:15.6] 21 [11:17.6]	
TF [v]	jaa (---) sie hat keine zahl aber er schon er starb von
Student [v]	zahlen wieder lesen was is das für eine zahl

[11]		22 [11:25.0]	23 [11:26.6]	24 [11:32.4]
TF [v]	dreizehntenvierzehnten (.) von einem kreuz	ja	ist	
Student [v]	das is das geburtsjahr	das kreuz heißt da is er (-) ne da is er		
[12]				
TF [v]				
Student [v]	gestorben genau das kreuz heißt da is er gestorben (.) dreizehnhundertvierzehn (.) dreizehnhundertvierzehn			
[13]		25 [11:35.8]	26 [11:39.1]	27 [14:12.6]
TF [v]	ja (-) und was sind das für zwei striche da neben dem und	das sieht daran an diesem schild (-)		
Student [v]	gestorben			
[14]		28 [14:15.9]	29 [14:17.0]	30 [14:17.7]
TF [v]	diese buchstaben die dort unten	ja	und er starb auf dem kreuz	
Student [v]	genau das steht da unten dran			
[15]		32 [14:23.3]		
TF [v]	elftenhundert h° fünfundneunzig			
Student [v]	eintausendeinhundertfünfundneunzig (.) genau elfhundertfünfundneunzig (.)			
[16]		33 [14:28.7]	34 [15:33.3]	35 [15:38.5]
Student [v]	richtig super gelöst			
MP [v]	das is könig heinrich der erste (.) und der hat vor tausend jahren gelebt	hier		
[17]		37 [21:29.7]	38 [26:47.0]	
MP [v]	sind (.) sachen abgebildet die ziehen wir heute auch wieder an (.) und das ist ja ganz lange her	aber (.) im		
[18]		39 [26:53.1]		
MP [v]	mittelalter wenn man hier zu gast war (.) kam keine kirchliche musik			



#### Anhang 4:

Zeitprotokoll des Probanden HM vom 21.05.2019

Zeit min	Kontext
00:00.05-00:01.99	Information von Projektleiterin (JH), dass das Gerät ab jetzt läuft
00:02.00-00:25.51	Keine direkte Kommunikation, allgemeine Hintergrundgeräusche
00:25.52-00:31.86	Bekundung des Probanden, dass es etwas anstrengend werden könnte, aber da er so jung sei stelle das kein Problem dar (LACHEND)
00:31.87-00:39.47	Keine direkte Kommunikation, allgemeine Hintergrundgeräusche
00:39.48-00:44.99	Lautes Lachen aller Beteiligten, Zustimmungsbekundung des Probanden (Warum gelacht wird, wird nicht deutlich)
00:45.00-00:57.49	Keine direkte Kommunikation, Allgemeine Hintergrundgeräusche, Lachen im Hintergrund, Geräusche Atemnot
00:57.50-00:58.63	Direktes Ansprechen durch den Probanden an seine Gruppe „Also Leute“
00:58.64-01:04.15	Keine direkte Kommunikation, Allgemeine Hintergrundgeräusche
01:04.16-01:06.41	Schwerverständlicher Kommentar des Probanden zum ablaufenden Geschehen
01:06.42-01:09.86	Keine direkte Kommunikation, allgemeine Hintergrundgeräusche
01:09.87-01:10.84	Kommentar des Probanden „Die Nase muss ab“
01:10.85-01:11.30	Pause, keine Geräusche
01:11.31-01:12.33	Beenden des Kommentars „Herr Spitzer“
01:12.34-01:26.74	Keine direkte Kommunikation, allgemeine Hintergrundgeräusche
01:26.75-01:27.30	Zustimmungslaut des Probanden
01:27.30-01:53.50	Keine direkte Kommunikation, allgemeine Hintergrundgeräusche
01:53.51-01:54.73	Kurze Information an die Proband:innen, dass eine Studentin bereits oben sei
01:54.74-02:05.65	Keine direkte Kommunikation, allgemeine Hintergrundgeräusche
02:05.66-02:22.15	Kurze Erläuterung des weiteren Vorgehens durch die Betreuerin
02:22.16-02:49.22	Gespräch zwischen dem Probanden und Projektleiterin JH darüber wer Clara ist und wie sie aussieht, Annahme des Probanden es würde sich um einen Avatar handeln
02:49.23-03:28.87	Allgemeine Hintergrundgeräusche vom Treppensteigen, kurze Information, dass Proband lieber links läuft
03:28.88-03:41.46	Keine Kommunikation, Hintergrundgeräusch = Musik
03:41.47-03:48.99	Proband teilt mit, dass ihn das an Notre Dame erinnert
03:49.00-03:58.52	Keine Kommunikation, Hintergrundgeräusch = Musik
03:58.53-03:59.54	Nachfrage der Studentin, ob er in Notre Dame gewesen sei

03:59.55-04:02.70	Proband wiederholt seine Aussage das es ihn an Notre Dame erinnere
04:02.71-04:05.11	Keine Kommunikation, Hintergrundgeräusch = Musik
04:05.11-04:06.24	Wiederholung der Aussage, dass es den Probanden an Notre Dame erinnere nach Aufforderung durch die Studentin
04:06.25-04:16.69	Keine Kommunikation, allgemeine Hintergrundgeräusche und -musik
04:16.70-04:22.05	Proband fordert Studentin auf, ein Foto zu machen
04:22.06-04:25.17	Hintergrundgeräusch = Musik, keine Kommunikation
04:25.18-04:27.75	Begeisterung seitens des Probanden über das Gewölbe
04:27.76-04:31.14	Mitteilung, dass Proband es der Studentin gleich geben kann (Fotogerät)
04:31.15-04:34.95	Hintergrundgeräusch = Musik, keine Kommunikation
04:34.96-04:40.47	Rückgabe des Gerätes, Kommunikation zwischen Studentin und Proband über seinen Besuch in Paris
04:40.47-04:47.55	Proband: Erzählung über Notre Dame Besuch, vor Brand
04:47.55-04:51.83	Keine Kommunikation, Hintergrundgeräusch = Musik
04:51.84-05:24.95	Proband erzählt von seinen Erfahrungen und Wissen über Notre Dame, nutzt Epochen und Zeitspannen
05:24.96-05:26.65	Begeisterungslaut des Probanden
05:26.66-05:38.29	Frage Studentin: „Was denkst du wo du bist, wenn du die Musik hörst?“ Proband: „Mittelalter“+ Begeisterungslaut
05:38.29-05:45.19	Proband äußert Begeisterung über das Schloss
05:45.20-06:07.86	Hintergrundgeräusche und -musik, kurze Kommunikation übers Fotografieren
06:07.87-06:29.99	Gespräch zwischen Studentin und Proband über die vermeintliche Orgelmusik
06:30.00-06:54.58	Hintergrundmusik
06:54.59-06:56:02	Aussage des Probanden: „Wer auf Mittelalter steht“
06:57:03-06:26.17	Keine Kommunikation, allgemeine Hintergrundgeräusche und -musik
06:26.18-08:56.99	Kommunikation zwischen dem Probanden und begleitenden Studentin über Musik, Nennung der Epoche Mittelalter durch den Probanden, Nennung von Jahrhunderten, arbeitet mit Begriffen wie früher, nutzt stereotypische Bilder wie Ritter
08:57.00-09:16.91	Museumspädagogin (MP) stellt sich vor und erzählt was sie macht, arbeitet dabei mit Zeitkonstruktion z.B. vor 600 Jahren
09:16.92-09:57.21	MP spricht über Besonderheiten des Schlosses
09:57.22-10:09.01	Keine Kommunikation, allgemeine Hintergrundgeräusche
10:09.02-11:16.76	Allgemeines Gespräch über Wandgemälde zur Gründung des

	Schlosses, MP nutzt Begriffe wie jetzt, früher... Dabei ist unklar, über welchen Zeitraum sie spricht, nutzt Zeitspanne „vor 1000 Jahren“
11:16.77-12:26.69	Erläuterungen der MP zum zweiten Wandbild
12:26.70-13:36.62	Erläuterungen der MP zur Bedeutung der Wandbilder und Erklärung des Abbilds des Burgtores, nutzt dabei Begriffe: Mittelalter und früher für einen Zeitraum, viel viel später
13:36.63-15:02.85	Erläuterungen der MP zum Wandbild Otto des Reichen und seiner Frau Hedwig
15:02.86-17:51.82	MP fordert die Proband:innen auf, sich umzusehen, sie können sich aussuchen, zu welchem Wandbild sie noch eine Geschichte hören wollen. Proband HM wählt ein Wandbild aus, versucht die Verwandtschaftsbeziehung zu erschließen, der Proband nutzt Begriff früher (zielt vermutlich auf Mittelalter ab)
17:51.83-19:01.01	Erläuterungen durch MP zu den Beinamen, nutzt dabei Jahrhunderte (u.a. 16. Jhd.) Proband HM greift 16.Jhd. im Gespräch mit Studentin auf
19:01.02-19:48.25	Allgemeine Kommunikation zwischen dem Probanden und der begleitenden Studentin, nicht im historischen Kontext des Schlosses oder der Führung
19:48.26-20:04.85	Allgemeine Hintergrundgeräusche, kurze Aufforderung der Studentin wieder zur Gruppe zu gehen
20:04.86-20:33.75	Proband HM verbindet Abbildungen der Fürsten und Könige mit dem Fürstenzug in Dresden, Kommunikation mit begleitender Studentin darüber
20:33.76-20:47.41	Allgemeine Hintergrundgeräusche
20:47.42-21:34.93	Kommunikation mit Studentin über die Frauen an den Wandbildern und der Versuch des Probanden hinter die zeitlich chronologische Ordnung zu steigen, Input der Studentin, die direkt den Begriff Zeiten einbringt
21:34.94-21:57.94	Bitte des Probanden, ein Foto anzufertigen
21:57.94-22:52.51	Allgemeine Hintergrundgeräusche, Erklärung der MP zu einem anderen Thema für einen anderen Probanden
22:52.52-23:47.09	Allgemeines Gespräch zwischen dem Probanden und Studentin, zum Fotografieren und Frage, ob die Probanden sich schon mit der Burg beschäftigt haben/ hier schon mal waren
23:47.10-24:07.63	Allgemeine Hintergrundgeräusche, Beschäftigung mit Fotografieren
24:07.64-24:36.20	Nachfragen MP wegen chronologischem Ablauf der Wandbilder und Erläuterung der Abfolge durch MP

24:36.21-29:22.96	Erläuterungen der MP zur Kapelle und dem Trompeterstuhl (nutzt immer wieder Begriff „früher“ ohne Verknüpfung mit bestimmter Zeiteinheit und Epoche Mittelalter), Probanden tanzen zu eingespielter Musik
29:22.97-30:09.97	Erläuterung der MP des weiteren Vorgehens, Übergang in die große Hofstube MP „früher, im Mittelalter auch Rittersaal genannt.“
30:09.98-30:23.25	Nachfrage des Probanden, ob es sich noch um Original Fußboden handle. MP verneint, vom Mittelalter sei er nicht, der Fußboden sei schon 200 Jahre alt
30:23.25-31:44.65	Erteilung der nächsten Aufgabe/ Beobachtungsaufgabe durch eine Studentin, allgemeine, nicht objektbezogene Kommunikation mit begleitender Studentin
31:44.66-32:13.03	Erzählung des Probanden von seinem Unfall, nutzt dabei Zeitangaben: im Januar vor 20 Jahren und 3 Wochen klinisch Tod, 3 Monate Koma
32:13.04-32:45.61	Allgemeine nicht themenbezogene Kommunikation zwischen dem Probanden und begleiteter Studentin
32:45.62-33:06.31	Allgemein Hintergrundgeräusche, keine Kommunikation
33:06.32-33:56.74	Proband erzählt von seinen Reisen, nutzt dabei Zeitangabe „in den letzten Jahren“
33:56.75-41:52.24	Suchprozess nach passender Statue des Probanden, Versuch den Wandtext zu lesen, Auswertung der Aufgabe durch Studentin, die die Aufgabe gestellt hat
41:52.25-44:30.84	Erteilung letzter Aufgabenstellung durch Studentin (Was würdet ihr gern aus dem Leben der Statuen wissen wollen?) Auswertung der Aufgabe
44:30.84-45:47.98	Nachfrage des Probanden, wie die ganzen Statuen zusammenhängen würden. MP erklärt, dass die sich nicht kannten, sie sind viele Jahrhunderte auseinander, gehören alle zur Familie der Wettiner, Zustimmungslaute des Probanden
45:47.98-46:58.99	Diskussion zwischen zwei Probanden und MP über den Schlösserverfall zu DDR-Zeiten, Zeitraum (DDR-Zeiten) wird von Probanden genutzt
46:59.00-48:05.73	Erläuterungen der MP zu den Familien- und Machtverhältnissen der abgebildeten Statuen (Wettiner)
48:05.74-55:37.22	Übersetzungsversuch des mittelhochdeutschen Wandtextes und Erläuterungen zu Wandbildern durch MP, Assoziation des Probanden zu Wandbild der Entführung Albrechts = Romus und Remulus
55:37.23-56:23.67	Erläuterung des weiteren Vorgehens, Übergang in kleine Hofstube/

	Hochzeitszimmer, allgemeine Kommunikation zwischen Proband und Studentin
56:23.68-56:47.58	Keine Kommunikation, allgemeine Hintergrundgeräusche
56:47.59-57:08.75	Proband erzählt von seinem Besuch in Rom
57:08.76-61:10.72	Erläuterungen der MP zum Raum (kleiner Hofstube) und dessen Nutzung im Mittelalter, Erläuterung zum Wandbild (Hochzeitsgemälde), Proband setzt Hochzeitsbrauch mit dem im Islam gleich („so ist es heute noch“) MP nutzt Begriffe: damals, Mittelalter
61:10.73-67:59.94	Erklärungen zu Möbelstück durch MP, dieses stamme nicht aus dem Mittelalter, sondern aus dem 19. Jhd., MP nutzt Begriff damals und jetzt, weitere Erklärung zu den Wandbildern
67:59.95-69: 59.67	Allgemeine Kommunikation darüber was dem Probanden am besten gefallen habe
69:59.68-71:27.50	Gespräch über Statuen/ Wandbilder Feststellung des Probanden: Die Nachfahren müssten die dann angefertigt haben. MP erklärt, nutzt Begriffe zu späteren Zeiten, als August der Starke lebte, viele viele Jahre (Zustimmungslaute Proband)
71:27.51-75:23.27	Allgemeine Kommunikation

## Anhang 5:

Zeitprotokoll des Probanden SZ vom 21.05.2019

<b>Zeit in Minuten</b>	<b>Kontext</b>
00:00.00-01:35.41	Allgemeine Kommunikation, Lachen, organisatorische Abklärung mit Betreuerin
01:35.42-02:10.59	Erläuterungen zum weiteren Vorgehen durch JH
02:10.69-03:14.83	Allgemeine Gespräche, Allgemeine Hintergrundgeräusche und kurze organisatorische Instruktionen seitens der Studierenden
03:14.84-04:10.34	Hintergrundmusik, leise allgemeine Gespräche
04:10.35-04:22.43	Vorstellen Proband – begleitende Studentin
04:22.44-04:37.45	Erste Frage des Probanden: „Sind das hier alles irgendwelche Fürsten?“ Studentin verweist für nähere Erläuterung auf die nachfolgende Führung
04:37.46-05:09.63	Allgemeine Hintergrundgeräusche, allgemeine Gespräche, Hintergrundmusik
05:09.64-05:35.04	Studentin initiiert Gespräch mit dem Probanden und fragt, ob und welche Schlösser er schon besucht habe, Proband SZ habe schon so viele Schlösser gesehen, dass er das nicht mehr genau bestimmen könne
05:35.05-06:01.12	Allgemein Hintergrundgeräusche, Hintergrundmusik
06:01.13-06:12.78	Studentin initiiert Aktion: Gehen gemeinsam zu den Wandbildern
06:12.79-06:51.53	Gespräch über die Musik wird von Studentin initiiert. Proband mag Orgelmusik, obwohl es oft allgemein als altmodisch empfunden würde, er erzählt von Bach, würde ihn sehr mögen. Die heutige Musik sei in 20 Jahren out. Bach, Mozart, Vivaldi wäre immer da, wäre zeitlos schön
06:51.53-08:27.03	Proband beteiligt sich nicht am im Hintergrund ablaufenden Gespräch über die Musik, die gespielt wurde. Gespräch geführt von Studentin C.
08:27.04-09:38.98	Frau Nauendorf (MP) stellt sich vor. Erklärt, was sie hier für Aufgaben hat und beginnt nahtlos mit der Führung. Beginnt mit der Erzählung der Geschichte des Schlosses.
09:38.99-09:47.70	Proband:innengruppe steht vor dem ersten Wandgemälde. Kurzer Austausch zwischen zwei Probanden, ob sie übereinander drüber schauen können.
09:47.71-10:32.01	MP erläutert das erste Wandbild monologisch
10:32.02-10:46.73	MP stellt Frage an die Probanden: „Wer kann denn lesen was hier draufsteht?“ MP unterstützt Probanden buchstabenweise beim Lesen des Wortes. Wiederholt das Wort – mismia

10:46.74-11:17.61	Erläuterungen zum zweiten Wandbild durch MP
11:17.62-11:49.18	Im Hintergrund wird ein Gespräch zwischen MP und Proband HM deutlich
11:49.19-11:56.66	MP beendet ihre Erläuterungen zum zweiten Wandbild
11:56.67-13:07.26	Erläuterungen zum dritten Wandbild
13:07.27-14:34.36	Kurze allgemeine Erläuterungen zu den Herrschaftsgemälden, genaue Erläuterung zum Herrschaftsbild Otto der Reiche
14:34.37-14:56.18	Aufforderung der MP sich ein Herrschaftsbild zu wählen, zu dem man etwas mehr wissen möchte
14:56.19-16:28.03	Proband SZ wählt sich Albrecht den zweiten, erklärt Studentin „Das war der Vorgänger von August den Starken.“ Er schließt darauf, weil der glaubt, dass Albrecht der dritte August der Starke ist Studentin: „1314 ist lange her“ – Proband „Ja“
16:28.04-17:21.95	Im Hintergrund wird Gespräch zwischen MP und Proband HM deutlich, Proband gibt hin und wieder Zustimmungslaute, beteiligt sich aber nicht aktiv am Gespräch
17:21.96-18:23.01	Gespräch zwischen Proband HM und MP wird deutlich über die Beinamen der Fürsten, Proband beteiligt sich nicht aktiv am Gespräch, kommentiert nur kurz, deutet auf das Verfolgen des Gesprächs hin
18:23.01-20:09.65	Der Proband steigt in das Gespräch über die Beinamen ein, fasst zusammen, dass die die Beinamen irgendwann anstelle unserer Vornamen bekommen hätten, Gespräch zwischen MP und Proband über die Herkunft des Beinamens „Friedrich des Gebissenen“
20:09.66-20:40.62	Allgemeine Hintergrundgeräusch und -gespräche
20:40.63-20:50.82	Proband stellt fest, dass aufgrund seiner körperlichen Merkmale der Beiname „der bärtige“ zu ihm passen würde
20:50.83-21:06.20	Allgemeine Hintergrundgeräusch und -gespräche
21:06.21-22:23.64	Gespräch zwischen MP und anderem Probanden über das Meißner Porzellan, keine aktive Beteiligung des Probanden SZ
22:23.65-22:44.58	Allgemeine Hintergrundgeräusche und -gespräche
22:44.59-23:00.75	Proband erzählt, dass er schon vor ganz langer Zeit mal auf der Albrechtsburg gewesen sei
23:00.76-23:35.71	Gespräch zwischen Proband HM und Proband SZ über die Abbildung eines Kleidungsstückes auf einem Wandbild
23:35.72-24:07.01	Gespräch zwischen Proband HM und MP über die zeitliche Abfolge der Wandbilder, Proband SZ beteiligt sich nicht an diesem Gespräch
24:07.02-24:51.75	Erläuterungen der MP zur Funktion einer Kapelle früher
24:51.76-25:42.97	Dialogisches Gespräch zwischen den Probanden und der MP über den Trompeterstuhl und einzelne Musikinstrumente von früher

25:42.98-27:14.73	Erläuterungen zum anschließend durchzuführenden mittelalterlichen Tanz durch MP
27:14.74-28:52.41	Gemeinsame Durchführung des mittelalterlichen Tanzes und Erläuterung der früheren Rituale der Freudenbekundung
28:52.42-30:11.88	Erläuterung des weiteren Ablaufes durch MP, Formulierung einer zu absolvierenden Aufgabenstellung durch eine Studentin
30:11.89-30:42.80	Gespräch zwischen dem Probanden und begleitenden Studentin über die gesehenen Flaggen
30:42.81-31:24.42	Allgemeine Hintergrundgeräusche und -gespräche während des Anziehens der Pantoffeln beim Übergang in die große Hofstube
31:24.43-32:29.88	Wiederholung der Aufgabenstellung durch die begleitende Studentin, Gespräch über einzelne Statuen und den Aufbau des Raumes
32:29.89-33:04.06	Gespräch zwischen dem Probanden und begleitender Studentin über zeitliche Dauer des Baus eines solchen Schlosses, Proband vergleicht es mit der Kirche in Barcelona, die immer noch nicht fertig sei
33:04.06-34:23.07	Gespräch über eine Statue, Proband SZ: „könnte die gleiche Person sein wie im anderen Raum“, Gespräch über ein Wandbild und der Versuch des Probanden den Text zu lesen und anschließendes Gespräch über die Schrift
34:23.08-34:45.53	Gespräch über die Flaggen zwischen dem Probanden und der begleitenden Studentin
34:45.54-35:11.07	Proband erzählt von seinem Besuch auf der Feste Coburg und den damit zusammenhängenden historischen Ereignissen
35:11.08-35:54.89	Kurzes Gespräch über den Mantel einer Staue und das Fotografieren dieser
35:54.90-36:24.79	Studentin initiiert Gespräch über das unterschiedliche Aussehen der Statuen, einige würden wie Ritter aussehen andere haben etwas anderes an, Proband stellt fest die Staue würde eitel aussehen
36:24.80-36:54.40	Studentin vergleicht die Jahreszahlen und stellt fest, dass die Staue noch älter sei als die andere, Proband geht darauf nicht ein, fokussiert sich auf den Beinamen „Friedrich der Erlauchte“
36:54.41-37:25.08	Allgemeine Hintergrundgeräusche und -gespräche
37:25.09-37:48.06	Proband beschreibt Statue, sie würde aussehen als ob sie überlege
37:48.06-38:13.95	Gespräch über „Friedrich den Erlauchten“, Proband reimt den Begriff erlaucht auf verbraucht



- 38:13.96-39:34.89 Proband entdeckt neue Statue, verbindet sie zeitlich mit August den Starken, vermutet es könnte sein Diensthote sein, Studentin spricht über eine andere Statue, die sei noch älter, Proband zeigt darauf keine Reaktion
- 39:34.90-40:03.97 Gespräch zwischen dem Probanden und begleitender Studentin über die Gründe warum die Menschen früher nicht alt geworden sind
- 40:03.98-40:34.52 Allgemeine Hintergrundgeräusche und -gespräche, kurzes unverständliches Gespräch zwischen zwei Probanden
- 40:34.53-41:12.39 Begleitende Studentin und Proband versuchen gemeinsam die Informationen zu den Statuen zu lesen, Proband stellt fest, dass der abgebildete Fürst nur 36 geworden ist, Gespräch über Alter schließt sich an
- 41:13.40-43:57.56 Eine Studentin gibt neue Aufgabenstellung in die Runde: „Stell dir vor du stehst vor der Statue und sie könnte dir alles erzählen aus ihrem Leben – was würdest du gern von ihr wissen?“ Anschließend Beantwortung der Aufgabe, der Proband stellt fest, dass die Menschen früher viel zu Fuß gegangen sind
- 43:57.57-44:36.06 Frage des Probanden HM zum Zusammenhang der Statuen, MP erläutert für alle, Erklärung zu der Adelsfamilie der Wettiner
- 44:36.07-46:31.22 Proband greift Thema der Wettiner auf und erläutert Zusammenhang zwischen DDR-Zeiten, Verstaatlichung und der Wettiner Familie – gemeinsamer Diskurs mit Proband HM und MP
- 46:31.23-47:29.90 Erläuterung der Familienzusammenhänge und Lebensgeschichten einzelner Statuen in der großen Hofstube durch die MP
- 47:29.91-48:16.94 Auseinandersetzung mit den abgebildeten Schriften, Proband vermutet, es könnte sich um Latein handeln
- 48:16.95-53:38.77 Erläuterungen der MP zum Wandbild und Wandtext des „Altenburger Prinzenraubes“
- 53:38.78-55:00.84 Gemeinsamer Versuch mit den Proband:innen, Studierenden und MP einen mittelhochdeutschen Wandtext zu übersetzen, allgemeine gesprächige Auseinandersetzungen
- 55:00.85-55:10.31 Vergleich des Probanden SZ der Tötungsszenarie des Köpfens mit den islamischen Riten
- 55:10.32-55:26.23 Übergang zur kleinen Tafelstube/ Hochzeitszimmer, Erklärung der momentanen Besonderheiten des Raumes durch Restaurierung
- 55:26.24-55:49.57 Gespräch zwischen begleitender Studentin und dem Probanden darüber, ob dieser hier heiraten wollte
- 55:49.58-56:21.70 Allgemeine Hintergrundgeräusche und -gespräche
- 56:21.71-56:59.16 Allgemeine Erläuterung zur Funktion des Raumes im Mittelalter und heute durch MP

56:59.17-57:28.83	MP erklärt, was eine Restauration ist und warum die Bilder restauriert werden
57:28.84-60:33.65	Erläuterung zum Wandbild der Hochzeit von Albrecht und Zidonia durch MP, Proband versucht nachzuvollziehen warum die beiden heiraten mussten, obwohl sie sich nicht kannten und viele Jahre Altersunterschied hatten
60:33.66-62:05.13	MP bezieht ihre kommenden Erläuterungen auf das sich im Raum befindende Möbelstück aus dem 19. Jahrhundert
62:05.13-63:18.40	Proband SZ und begleitende Studentin unterhalten sich über die Fenster und warum diese nicht wie in Kirchen bunt seien, Gespräch weitet sich aus auf die Kirche in Annaberg und den Fastenturm im Zittauer Gebirge und die Wandbilder in diesen Einrichtungen
63:18.41-63:42.18	Allgemeine Hintergrundgeräusche und -gespräche
63:42.19-64:38.35	Studentin und Proband SZ überlegen gemeinsam wie man den Kronleuchter früher angezündet habe, da es sich um echte Kerzen handelt. MP erläutert anschließend das Vorgehen beim Anzünden
64:38.36-66:59.20	MP erklärt die kleineren Wandbilder in der kleinen Tafelstube, die aus dem Leben von Albrecht und Zidonia erzählen
66:59.21-67:29.63	Allgemeines Gespräch darüber, was passieren müsste, um im Meißner Dom begraben zu werden
67:29.64-68:32.07	MP beendet die Führung, beantwortet auf dem Rückweg noch aufkommende Fragen, allgemeine Hintergrundgeräusche und -gespräche
68:32.08-69:37.65	Gespräch zwischen begleitender Studentin und dem Probanden über die ständige Erneuerungsarbeit, die mit einem solchen Schloss zusammenhängen würde
69:37.66-72:07.01	Gespräch zwischen Studentin und Proband SZ über das zeitige Verheiraten und die Hochzeitsgründe im Mittelalter – Proband vergleicht dies mit den heutigen Riten im Islam
72:07.02-72:49.31	Allgemeine Hintergrundgeräusche und -gespräche
72:49.32-73:11.92	Hinweise der MP zum weiteren Ablauf, Erklärung, dass der Rückweg über den großen Wendelstein erfolgt und dessen Besonderheiten
73:11.93-74:15.01	Allgemeine Hintergrundgeräusche – und -gespräche

## Anhang 6:

Zeitprotokoll des Probanden TF vom 04.06.2019

<b>Zeit in min</b>	<b>Kontext</b>
00:00.05-00:56.31	Information vom begleitenden Studenten, dass Audio läuft und warum sie aufgenommen werden, allgemeine Erläuterungen zum Vorgehen
00:56.32-01:40.37	Allgemeine Hintergrundgeräusche, Hinauflaufen der Treppe, keine direkte Kommunikation
01:40.38-02:56.89	Hintergrundmusik, Kommunikation zwischen dem Studenten und dem Probanden zur Musik, Assoziation des Probanden zum Raum und der Musik = Kirchengemeinde
02:56.90-04:27.00	Auswertung der Assoziationen/ Empfindungen durch Studentin
04:27.01-05:29.80	Übernahme der Moderation durch Museumspädagogin MP, historische Vorstellung des Schlosses und speziell des Festsaals, nutzt dabei Begriffe wie z.B. früher, zu früheren Zeiten (setzt dies mit Mittelalter gleich)
05:29.81-05:55.25	MP gibt Aufgabe, sich im Raum umzusehen, insbesondere die Bilder und zu äußern über wen bzw. welches Bild, die Proband:innen etwas wissen möchten
05:55.26-07:41.98	Suchprozess des Probanden TF nach einem interessanten Wandbild, Kommunikation mit begleitendem Studenten über das erste Wandbild, liest Jahreszahlen 15 -69 vor, ihm ist aber klar, dass es sich um eine Jahreszahl handelt
07:41.99-08:18.90	Kommunikation mit dem begleitenden Studenten über das zweite Wandbild
08:18.91-08:40.04	Allgemeine Hintergrundgeräusche, keine direkte Kommunikation
08:40.05-10:24.95	Kommunikation mit dem Probanden, Student und MP über das dritte Wandbild, genaue Beschreibung des Probanden von dem abgebildeten Paar
10:24.96-10:48.08	Allgemeine Hintergrundgeräusche, keine Kommunikation
10:48.09-11:36.76	Student initiiert Gespräch über das dritte Wandbild. „Würdest du gern mehr über die beiden erfahren?“ Proband: „Ich würde gern wissen wo sie jetzt eigentlich leben.“ Proband kann die Jahreszahlen unter dem Bild lesen, aber keine Verknüpfung dazu aufbauen Proband: „Er starb vom 13. 14.“ (liest Zahlen nicht als Jahreszahl) Student wiederholt: „Er ist 1314 gestorben.“
11:36.77-12:14.18	Weitere Kommunikation zu diesem dritten Wandbild, Student erklärt dem Probanden was römische Zahlen sind und warum diese hinter den Namen stehen

12:14.19-12:35.77	Student animiert den Probanden zum weiteren umsehen im Raum
12:35.78-12:48.20	Allgemeine Hintergrundgeräusche, keine Kommunikation
12:48.21-14:28.71	Kommunikation über ein weiteres Wandbild, initiiert vom begleitenden Studenten. Proband liest wieder Zahl unter dem Gemälde vor, Student wiederholt nochmal korrekt
14:28.72-16:40.17	MP erläutert die Historie des Schlosses, erläutert die Baugeschichte anhand des Wandbildes, das den Schwur zeigt
16:40.48-17:31.39	MP erarbeitet gemeinsam mit den Probanden, die Geschichte des Namens Meißen anhand des Wandbildes. MP: „Aus Mismia wurde ganz ganz später dann das Wort Meißen.“ „So ging das mal vor 1000 Jahren los.“
17:31.39-19:31.19	Kommunikation zwischen MP und den Proband:innen über das Wandbild zum Überfall der Polen auf die Albrechtsburg
19:31.19-21:19.75	Übergang zum nächsten Wandbild der Herrscherdarstellungen Erläuterung der abgebildeten Bevölkerung: diese freut sich, dass ihr Herrscher wieder kommt
21:19.76-23:31.25	Weiterhin Wandbild der Herrscherdarstellung, MP geht auf die Kleidung der abgebildeten Personen ein, diese werde z.T. heute wieder getragen, dabei sei das schon ganz lange her
23:31.25-24:13.03	Weiterhin Erläuterungen zu dem Wandbild der Herrscherdarstellung, MP geht auf die Berufsgruppen ein
24:13.04-25:24.05	Erläuterungen der MP des Meißner Wappens, Gespräch mit den Proband:innen über dieses Wappen und das Dresdner Wappen
25:24.06-26:09.85	Gespräch zwischen MP und den Probanden über das Gewölbe des Schlosses, Assoziationen der Proband:innen mit Prag
26:09.86-26:39.15	Allgemeine Hintergrundgeräusche, keine direkte Kommunikation
26:39.16-28:50.65	MP spielt Musik aus dem Mittelalter, Proband:innen tanzen gemeinsam zur Musik unter Anleitung der MP
28:50.66-29:14.03	Erklärung der Freudebekundungen im Mittelalter durch MP
29:14.04-30:52.65	Nochmalige Erklärung der MP, dass es sich um einen Festsaal und nicht um einen Kirchensaal handle, MP fragt Proband:innen, was hinter der einen Gittertür früher mal gewesen sein könnte Kommunikation darüber mit den Proband:innen
30:52.66-32:27.68	Kommunikation zwischen dem Probanden und begleitendem Studenten über ein Wandbild, welches einen Bischof abbildet, Erläuterung des Studenten, was ein Bischof ist
32:27.69-33:41.93	Übergang in die große Hofstube, Anziehen der Pantoffeln
33:41.94-34:54.70	Kommunikation zwischen dem Studenten und dem Proband TF über den zweiten Saal und die Unterschiede zum Ersten

34:54.71-36:58.41	Betrachten der Wandgemälde, Kommunikation über dieses, Proband TF beschreibt genau, was er sieht
36:58.42-38:35.13	Übergang zum nächsten Wandbild, zeigt ein Ritter Turnier, Proband TF beschreibt genau, was er sieht, versucht es zu interpretieren
38:35.14-39:17.55	Kommunikation über die „Hausschuhe“, die angezogen werden müssen in diesem Saal
39:17.56-39:59.37	Kurzer Austausch über eine Statue, die den Probanden TF nicht weiter interessiert, der Proband hat keine Fragen mehr zum Raum, er habe alles gesehen
39:59.38-40:21.12	Keine Kommunikation, allgemeine Hintergrundgeräusche
40:21.13-43:11.95	MP schaltet sich in die Kommunikation ein, stellt dem Probanden TF Fragen zu den Statuen, nutzt dabei deiktischen Begriff früher
43:11.96-50:53.67	MP initiiert Gespräch über die Wandbilder, der Geschichte des Überfalls und Prinzenraubs, Proband:innen und MP versuchen gemeinsam die Geschichte hinter dem Bild zu erschließen, MP leitet diesen Prozess durch Fragen
50:53.67-51:33.09	Übergang zur kleinen Hofstube (Hochzeitszimmer), MP erklärt weiteres Vorgehen
51:33.09-52:31.04	Allgemeine Hintergrundgeräusche, keine direkte Kommunikation
52:31.05-53:20.91	MP erklärt, was eine Restauration sei und warum das gemacht wird
53:20.91-54:40.49	MP erklärt das Wandbild der Hochzeit, geht darauf ein, warum die Prinzessin schon mit neun Jahren heiraten musste
54:40.50-55:29.42	MP beendet die offizielle Führung, beantwortet noch Fragen der Proband:innen und Studierenden, Proband TF hat keine Fragen
55:29.43-55:48.85	Keine direkte Kommunikation, allgemeine Hintergrundgeräusche
55:48.86-56:05.07	Begleitender Student versucht Gespräch darüber zu initiieren, was dem Probanden TF am besten gefallen habe, dieser habe alles toll gefunden
56:05.07-56:33.70	Allgemeine Hintergrundgeräusche, keine direkte Kommunikation
56:33.71-57:38.16	Proband TF stellt fest, dass die Böden aus den verschiedenen Sälen auch unterschiedlich aussähen, in dem einem Raum seien Steine als Fußboden, dass andere sei bestimmt der Bodengleiterrraum, das andere sei dann der Steinraum
57:38.17-58:25.50	Kommunikation zwischen dem Studenten und dem Probanden über die verschiedenen Räume, Vergleich der Helligkeiten Auf die Frage hin, was der Proband schöner fände, antwortet dieser: „Ich finde alle cool.“ Proband würde es sich vielleicht nochmal anschauen

58:25.51-58:51.99	Kurzes Gespräch zwischen dem Probanden und dem begleitenden Studenten, wie oft der Proband schon in Museen gewesen sei Proband antwortet: „Ja war ich.“ Wäre auch schon in Burgen ähnlich der Albrechtsburg gewesen
58:52.00-59:22.84	Allgemeine Hintergrundgeräusche, keine direkte Kommunikation
59:22.85-60:01.08	MP erklärt, dass sie nun den Fürstenaufgang hinunter gehen werden und was die Unterschiede zum Dienstbotenaufgang seien
60:01.08-60:47.49	Allgemeine Hintergrundgeräusche, keine direkte Kommunikation
60:47.50-61:36.99	Proband stellt fest, dass sie jetzt wieder am Vorderaufgang sind Student initiiert ein Gespräch über die Treppe: Proband erzählt: „die Treppe war irgendwie breiter und bisschen anders, also die sind irgendwie steile Treppen und die Tür da sieht aus wie eine Drehtür.“ Student merkt an, dass die Tür später dazu gekommen sei, die habe es früher noch nicht gegeben. Zustimmungslaut des Probanden
61:37.00-62:11.47	MP beendet die Führung offiziell und erläutert weiteres Vorgehen
62:11.48-62:20.03	Begleitender Student fragt Probanden wie es ihm gefallen habe, dieser antwortet: „gut gut und cool.“
62:20.04-63:06.58	Allgemeine Hintergrundgeräusche, keine direkte Kommunikation

### Anhang 7:

Antworten auf die persönlichen Fragen zu den Probanden.

Die Antworten sind im Interview mit Frau Brockmann, der Betreuerin des CSW entstanden.

#### **HM**

- Art der Beeinträchtigung; Schädel Hirn Trauma
- Grund der Beeinträchtigung nach Unfall
- Seit wann besteht die Beeinträchtigung nicht sicher ca. 15-20 Jahre
- Eventuell vorherige Schulbildung? Abitur

#### **SZ**

- Art der Beeinträchtigung geistige Behinderung, psych. erworbene Beeinträchtigung
- Grund der Beeinträchtigung Sauerstoffmangel während der Geburt
- Seit wann besteht die Beeinträchtigung von Geburt an
- Eventuell vorherige Schulbildung? Förderschule
- Teilnahme/ Besuch historischer Projekte bzw. Museen? ja, privat

#### **TF**

- Art der Beeinträchtigung nicht näher bezeichnete geistige Behinderung
- Grund der Beeinträchtigung ?
- Seit wann besteht die Beeinträchtigung von Geburt an
- Eventuell vorherige Schulbildung? Förderschule
- Teilnahme/ Besuch historischer Projekte bzw. Museen? gelegentlich mit Eltern